Univ. of
Toronto
Library

NEUE JAHRBÜCHER

FÜR DAS KLASSISCHE ALTERTUM GESCHICHTE UND DEUTSCHE LITERATUR UND FÜR PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

JOHANNES ILBERG UND BERNHARD GERTH

SECHSUNDZWANZIGSTER BAND

1910

DRUCK UND VERLAG VON B.G.TEUBNER IN LEIPZIG UND BERLIN

NEUE JAHRBÜCHER

FÜR PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

BERNHARD GERTH

DREIZEHNTER JAHRGANG 1910

1165-02
17/6/11

1910
DRUCK UND VERLAG VON B.G.TEUBNER IN LEIPZIG UND BERLIN

PA
3
N664
Bd 26

ALLE RECHTE EINSCHLIESSLICH DES ÜBERSETZUNGSRECHTS VORBEHALTEN

VERZEICHNIS DER MITARBEITER VON BAND XXII (1908), XXIV (1909) UND XXVI (1910)

Friedrich Aly in Marburg (XXII 1. 521)
Wilhelm Becher in Dresden (XXII 423)
Karl Becker in Elberfeld (XXII 558)
Franz Bender in Köln (XXIV 432)
Ernst Beutler in Leipzig (XXIV 363)
Alfred Biese in Neuwied (XXIV 478, XXVI 496)
Alois Bömer in Breslau (XXVI 83)
Karl Bone in Düsseldorf (XXII 439. 473)
Eugen Borst in Böblingen (XXII 255)
Daniel Bothár in Oedenburg (XXVI 95)
Wilhelm Bruhn in Züllichau (XXVI 22. 65)
Bernhard Bruhns in Zittau (XXVI 361)
Gerhard Budde in Hannover (XXII 60. 303)
Adolf Busse in Berlin (XXVI 465)
Paul Cauer in Münster (XXII 514, XXIV 337, XXVI 1. 130)
Otto Clemen in Zwickau i. S. (XXVI 591)
Karl Credner in Brandenburg a. H. (XXII 402)
August Döring in Berlin (XXIV 140)
Georg Ellinger in Berlin (XXIV 150)
Ernst Elster in Marburg (XXIV 540)
Ludwig Enthoven in Straßburg i. E. (XXIV 312)
Kurt Fleischer († (XXIV 264. 380)
Fritz Friedrich in Leipzig (XXIV 69. 465, XXVI 459)
Kurt Geissler in Ebikon bei Luzern (XXII 83. 134. 185, XXIV 549, XXVI 181)
Wilhelmine Geissler in Ebikon bei Luzern (XXII 453)
Bernhard Gerth in Leipzig (XXIV 335)
Alfred Giesecke in Leipzig (XXII 241)
Hans Gilbert in St. Afra-Meißen (XXVI 218)
Hugo Gillischewski in Berlin (XXII 265)
Alfred Götze in Freiburg i. B. (XXVI 316
Eugen Grünwald in Berlin (XXII 576, XXVI 41)
Franz Hahne in Braunschweig (XXIV 255)
Martin Hartmann in Leipzig (XXVI 370)
Ludwig Hasenclever in München (XXIV 92)
Paul Hasler in Wesel (XXII 422)
B. Heil in Kassel (XXIV 178)
Max Hennig in Leipzig (XXII 425, XXIV 463)
Reinhold Hofmann in Zwickau (XXII 121)
Max Holtze in Leipzig (XXIV 295)
Bernhard Huebner in Köln (XXII 219)
Otto Kämmel in Dresden-Loschwitz (XXII 200, XXVI 59)
Johannes Kaiser in München (XXVI 237)
Willibald Klatt in Steglitz bei Berlin (XXIV 401, XXVI 121)
Hans Kleinpeter in Gmunden (XXVI 224)
Wilhelm Knögel in Frankfurt a. M. (XXII 30, XXIV 113)
Ernst Korselt in Annaberg (XXIV 349)
Hans Lamer in Leipzig (XXII 418, XXIV 460. 581, XXVI 272)
Rudolf Lehmann in Posen (XXVI 8)
Klemens Löffler in Breslau (XXII 62. 180. 183. 357, XXIV 231)
Hermann Ludwig in Stuttgart (XXII 65)
Eduard Martinak in Graz (XXIV 174)
Carl Matthias in Schlawe (XXIV 246)
Ulrich Meier in Bautzen (XXVI 409)
Rudolf Methner in Bromberg (XXIV 185)
Friedrich Meyer in Halle (XXVI 515)
Hans Morsch in Berlin (XXII 63. 541)
Wilhelm Münch in Berlin (XXIV 111, XXVI 169. 266)
Max Nath in Pankow (XXVI 119)
August Nebe in Berlin (XXVI 56. 326)
Waldemar Olsen in Demmin (XXIV 83)
Theodor Opitz in Zwickau (XXIV 398, XXVI 167)
Max Ortner in Klagenfurt (XXIV 209)
Hermann Planck in Stuttgart (XXII 19)
Johannes Poeschel in Meißen (XXII 518, XXVI 61)
Hans Preuss in Leipzig (XXVI 271)
Walther Reichardt in Groß-Lichterfelde (XXVI 191)
Siegfried Reiter in Prag (XXVI 292. 340. 393. 506)
Otto Richter in Leipzig (XXII 571, XXIV 61, XXVI 164. 165. 166. 221. 222. 223. 224)

Richard Schmerfosch v. Riesenthal in Leipzig (XXII 111)
George Rindfleisch in Köln (XXIV 499)
Eduard Roese in Bartenstein (XXII 98)
Walther Ruge in Leipzig (XXIV 62)
Maximilian Runze in Berlin (XXVI 429)
Ulrich Schaarschmidt in Chemnitz (XXII 536)
Fritz Schemmel in Berlin (XXII 147. 494, XXIV 438)
Ernst Schmolling in Stettin (XXII 551)
Heinrich Schnell in Güstrow (XXIV 221, XXVI 329)
Julius Schönemann in Frankfurt a. M. (XXVI 273. 549)
Berthold Schulze in Groß-Lichterfelde (XXIV 335)
Ernst Schwabe in Leipzig (XXII 272. 293. 313, XXIV 279. 422)
Hermann Schwarz in Marburg (XXIV 1. 233. 281. 394. 396. 517)
Wilhelm Schwarz in Bochum (XXII 20)
Hermann Ed. Sieckmann in Osnabrück (XXVI 478)
Hermann Stadler in Ingolstadt (XXVI 146)
Otto Stange in Dresden (XXIV 487)
Eduard Stemplinger in Augsburg (XXVI 212. 225. 579)
Paul Stötzner in Zwickau (XXII 358. 359, XXVI 591)
Heinrich Stürenburg in Dresden (XXIV 561)
Franz Stürmer in Weilburg (XXIV 31)
Emil Stutzer in Görlitz (XXII 169. 296)
Wilhelm Süss in Gießen (XXII 343)
Johannes Teufer in Schöneberg bei Berlin (XXII 469. 485)
M. Treitinger in Mülhausen i. Els. (XXIV 458)
Richard Ullrich in Berlin (XXII 361)
Paul Vogel in Leipzig (XXIV 65)
Karl Walter in Weimar (XXII 36)
Bruno Wehnert in Hamburg (XXII 297)
Martin Wehrmann in Stettin (XXII 359. 413)
Georg Werle in Darmstadt (XXVI 251)
Heinrich Werner in Düren (XXVI 529)
Rudolf Wessely in Charlottenburg (XXVI 158)
Max Wiesenthal in Lötzen (XXIV 521)
Rudolf Windel in Halle (XXIV 276. 330, XXVI 245)
Wilhelm Wunderer in München (XXVI 102)
Gustav Wustmann in Leipzig (XXIV 58)
Julius Ziehen in Frankfurt a. M. (XXIV 182)

INHALT

Seite

Die Anfänge der Erziehungswissenschaft. Von Adolf Busse 465
Melanchthon über Poetik. Von Otto Clemen 591
David Ruhnkens Doctor umbraticus. Von Walther Reichardt 191
Das Ilberg-Album und das alte Stettiner Gymnasium. Von Maximilian Runze . 129
Erinnerungen an Oskar Jäger. Von Wilhelm Münch 169

Fragen der Schulverwaltungsreform. Im Anschluß an Morschs Werk 'Das höhere Lehramt'. Von Martin Hartmann 370
Das höhere Schulwesen Deutschlands und Österreichs nach dem Urteile Professor Henry Bornecques. Von Ulrich Meier 409
Sächsische und preußische Mädchenschulpolitik. Von Heinrich Schnell 330
Die Münchener Bewegung zur Fortbildung der Mittelschulen. Von Johannes Kaiser 237
Der Entwurf einer neuen Prüfungsordnung für die höheren Lehranstalten Bayerns. Von Eduard Stemplinger 579
Der Zugang zum höheren Lehramt in Bayern und in Preußen. Von Paul Cauer. . 1
Neue Themata pädagogischer Prüfungsarbeiten. Von Wilhelm Münch 266
Die höhere Schule und die Presse. Von Eugen Grünwald 41
Verkrüppelt das Gymnasium Körper und Geist? Von Eduard Stemplinger . . . 225
Die Bewegungsfreiheit auf der Oberstufe der höheren Schulen. Von Rudolf Lehmann 8
Die Schulgemeinde und die Schuldisziplin. Von Willibald Klatt 121
Schullügen. Von Eduard Stemplinger 212
Ein Vorschlag zur Änderung unserer Zensurprädikate. Von Rudolf Wessely . . . 158
Wert oder Wertlosigkeit der Schulzeugnisse. Von Hans Gilbert 218
Schülerführungen. Vortrag, gehalten bei der 25. Generalversammlung des Bayerischen Gymnasiallehrervereins in Augsburg, 17. April 1909. Von Wilhelm Wunderer 102
Die Ausgestaltung des Jugendwanderns an unsern höheren Schulen. Von Georg Werle 251

Art und Stoff der philosophischen Unterweisung speziell in der Gelehrtenschule. Von Wilhelm Bruhn 22. 65
Zur Geschichte des deutschen Unterrichts. Von Rudolf Windel 245
Vom Künstlerischen in der deutschen Sprache. Von Hermann Ed. Sieckmann . . 478
Schiller als Erzieher unserer heutigen Jugend. Von Alfred Biese 496
Aus einem alten Stammbuch. Zur Erinnerung an Schillers akademische Antrittsrede. Von Daniel Bothár 95
Zur Erinnerung an den Freundschaftsbund zwischen Schiller und W. v. Humboldt. Von Julius Schönemann 273
Zur neueren Literatur über W. v. Humboldt und seine Bedeutung für das deutsche Bildungswesen. Von Julius Schönemann 549
Ein verschollenes lateinisch-deutsches Sentenzenbüchlein (Johannes Murmellius, Enchiridion nominariorum). Von Alois Bömer 83

Seite

Zur historisch-genetischen Methode im Lateinunterricht. Von Heinrich Werner. . 529
Methodische Wiederholungen aus der lateinischen Grammatik. Von Kurt Geißler. 181
Die homerische Frage im Unterricht. Von Paul Cauer 130
Briefwechsel zwischen Karl Otfried Müller und Ludwig Schorn. Von Siegfried Reiter 292. 340. 393. 506
Ziel und Methode des staatsbürgerlichen Unterrichts nebst Skizze eines Lehrplans. Von Friedrich Meyer 515
Die Schulgeographie auf dem letzten Deutschen Geographentage in Lübeck 1909. Von Bernhard Bruhns 361
Biologie und Teleologie. Von Hermann Stadler 146
Zur Geschichte des Handfertigkeitsunterrichts. Von Alfred Götze 316

—

Register der im Jahrgang 1910 besprochenen Schriften IX

REGISTER
DER IM JAHRGANG 1910 BESPROCHENEN SCHRIFTEN

Seite

J. B. Basedows Elementarwerk, herausgegeben von *Theodor Fritzsch* (Leipzig 1909 . . 56
H. Bornecque, Questions d'Enseignement Secondaire des Garçons et des Filles en Allemagne et en Autriche (Paris 1909) 409
Comenius, Orbis sensualium pictus, herausgegeben von *J. Kühnel* (Leipzig 1910 . . . 326
Der Gesundheitskatechismus Dr. *Bernhard Christoph Fausts*. Von *K. Roller* (Leipzig 1909) 591
Th. Finckh, Lehrbuch der philosophischen Propädeutik (Heidelberg 1909) 118
E. Grimsehl, Lehrbuch der Physik (Leipzig 1909) 164
M. von Gruber, Die Pflicht gesund zu sein. (München 1909) 167
Hermann Hamelmanns geschichtliche Werke, kritisch neu herausgegeben von (†) *Dettmer*. Bd. I Heft 2 und 3 (Münster 1905 und 1908) 592
M. Hartmann (Leipzig), Der akademisch gebildete Lehrerstand Deutschlands und die moderne Alkoholforschung 61
C. F. G. Heinrici, Hellenismus und Christentum (Groß-Lichterfelde 1909) 271
D. Hilbert, Grundlagen der Geometrie. 3. Aufl. (Leipzig 1909) 222
L. Kemmer, Grundschäden des Gymnasiums und Vorschläge zu ihrer Heilung (München 1910) 225
K. Kraepelin, Einführung in die Biologie zum Gebrauch an höheren Schulen und zum Selbstunterricht (Leipzig 1909) 166
O. Lesser, Die Infinitesimalrechnung im Unterricht der Prima (Berlin 1908) 222
E. Löwenhardt, Leitfaden für die chemischen Schülerübungen zur praktischen Einführung in die Chemie (Leipzig 1909) 164
Morgan, Experimentelle Zoologie, deutsch von *H. Rhumbler* (Leipzig 1909) 166
H. Morsch, Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. 2. Aufl. (Leipzig 1909) 370
G. Müller, Das mikroskopische und physiologische Praktikum der Botanik für Lehrer. II. Teil (Leipzig 1908) 165
H. Müller, Aufgaben zu planimetrischen Konstruktionen und graphischen Darstellungen (Leipzig 1909) 223
H. Müller, Die Mathematik auf den Gymnasien II (Oberstufe). 3. Aufl. (Leipzig 1909) 223
K. Neff, Das pädagogische Seminar. Einführung der Kandidaten der Philologie in die pädagogische Praxis (München 1908) 1
W. Ostwald, Die Forderung des Tages (Leipzig 1910) 459
A. Rausch, Die Elemente der Philosophie. Ein Lehrbuch auf Grund der Schulwissenschaften (Halle 1909) 119
O. Richter, Kreis und Kugel in senkrechter Projektion (Leipzig 1908) 224
R. Schimmack, Über die Gestaltung des mathematischen Unterrichts (Leipzig 1908) . 222
Bastian Schmid, Biologisches Praktikum für höhere Schulen (Leipzig 1909) 165

Seite

A. Schönfließ, Einführung in die Hauptgesetze der zeichnerischen Darstellungsmethoden (Leipzig 1908) 223

Ernst Schwabe, Beiträge zur Geschichte des Sächsischen Gelehrtenschulwesens 1760—1820 (Leipzig 1909) 59

K. Sell, W. v. Humboldt in seinen Briefen (Leipzig 1909) 554

Eduard Spranger, Wilhelm v. Humboldt und die Humanitätsidee (Berlin 1909) . . . 555

Eduard Spranger, Wilhelm v. Humboldt und die Reform des Bildungswesens (Berlin 1910) 563

J. Tannery, Elemente der Mathematik. Übersetzt von *P. Klaeß* (Leipzig 1909) . . . 221

Ulbricht, Grundzüge der Alten Geschichte. 4. Aufl. bearb. v. *W. Becher*. II. Römische Geschichte (Meißen 1910) 272

A. Voß, Über das Wesen der Mathematik (Leipzig 1908) 221

DER ZUGANG ZUM HÖHEREN LEHRAMT IN BAYERN UND IN PREUSSEN

Von Paul Cauer

'Das süddeutsche Schweigen': so lautet die Überschrift des Vorwortes zu einem Buche, das im Sommer 1908 veröffentlicht wurde.[1]) Der Verfasser, Dr. Karl Neff, Professor am K. Wilhelms-Gymnasium in München und seit Jahren Mitarbeiter an dem dort bestehenden pädagogischen Seminar, ist von der Besorgnis ausgegangen, daß die literarische Zurückhaltung der bayerischen Gymnasiallehrer auf dem Gebiete der Erziehungs- und Unterrichtslehre falsch gedeutet, daß sie so verstanden werden könnte, als ob in Bayern nicht ebenso eifrig und sorgsam wie in Norddeutschland an pädagogischen und didaktischen Aufgaben gearbeitet werde. Um solchen Irrtum speziell in bezug auf die Vorbildung zum höheren Lehramt nicht aufkommen zu lassen, hat er sich entschlossen, die Praxis, wie er sie unter dem Leiter der genannten Anstalt, Oberstudienrat Dr. von Arnold, kennen gelernt hat und ausüben hilft, eingehend zu beschreiben.

Vorangestellt sind die (1897 erlassenen) amtlichen 'Bestimmungen über die Einrichtung der pädagogischen Seminarien für die Lehramtskandidaten der philologisch-historischen Fächer'. Auf das so bezeichnete Gebiet, und noch weiter auf das der alten Sprachen, beschränken sich denn auch die Mitteilungen des Verfassers. Wir erfahren, daß in Bayern die Kandidaten nach ihren Fächern gruppiert und gesonderten Seminaren — altphilologischen, neusprachlichen, mathematischen — zugeteilt werden: eine Erinnerung daran, daß doch auch dieses Verfahren seine vernünftigen Gründe hat und eine Möglichkeit darstellt. In Preußen herrscht vielfach die Anschauung, es sei überhaupt unzulässig, die Mitglieder eines Seminars alle aus einem und demselben wissenschaftlichen Gebiete zu nehmen; man sträubt sich hiergegen auch da, wo ein Zusammentreffen besonders tüchtiger Vertreter eines Faches an derselben Anstalt zu solcher Konzentration auffordert. Auf Fälle dieser Art würde ich allerdings die Fachseminare beschränken, und als Regel doch die Mannigfaltigkeit bestehen lassen, die zu wertvoller gegenseitiger Anregung Gelegenheit gibt. In den vier pädagogischen Seminaren, die ich regelmäßig zu besuchen habe, werden die Kandidaten jeder Fachgruppe immer auch zu den Besprechungen der anderen Gruppen herangezogen. Das mag sie davor bewahren, zu vergessen, daß die Schüler,

[1]) Karl Neff, Das pädagogische Seminar. Einführung der Kandidaten der Philologie in die pädagogische Praxis. München, Oskar Beck 1908. XIV, 296 S.

die jetzt und künftig unterrichtet werden, auch nicht in ein Fachwerk verteilt sind, sondern daß sich die verschiedenen Zweige des Wissens in den einzelnen Köpfen zugleich entwickeln sollen. Hindern können sie sich da gegenseitig, aber auch fördern. Und dafür mitzusorgen wird dem Lehrer um so besser gelingen, je mehr er von Anfang an sich gewöhnt hat, nicht auf das einzelne Lehrfach und die darin zu erzielenden Erfolge, sondern auf den lebendigen Menschen und das, was in ihm vorgeht, seinen Blick einzustellen. Dazu trägt, außer den Seminarsitzungen, auch das Hospitieren bei. Neff meint (S. 42), das Zuhören in einem anderen Fache habe nur dann einen Wert, wenn die Kandidaten Interesse und Vorkenntnisse besitzen; es sei schade für die Zeit, sie z. B. an Mathematik- und Turnstunden teilnehmen zu lassen, wenn diese Vorbedingungen fehlen. Nicht umgekehrt? Gerade wer Anknüpfungspunkte für das Verständnis und Interesse nicht von selber mitbringt, hat die Erweiterung des Gesichtskreises am nötigsten. Lust dazu ihm zu machen kann das Beispiel des Direktors viel wirken, der ja auch nicht auf allen Gebieten gleich sehr zu Hause ist und doch überall der Leitende, Beratende sein soll. Unser Verfasser freilich sieht gerade hierin einen entscheidenden Grund für Fachseminare, ja noch mehr, auch gegen die Verbindung eines mathematischen Seminars mit einem Gymnasium: angenommen selbst, der philologische Direktor habe gründliche mathematische Kenntnisse, 'eines fehlt, und das ist die Hauptsache, das Vertrauen der Kandidaten; er ist kein Fachmann, also haben für sie seine Ratschläge keinen vollen Wert' (S. 19). Im Gegenteil, möchte ich wieder sagen. Nichts reißt so vorwärts wie der Anblick eines Mannes, der mit uns arbeitet. Der Direktor darf kein Spezialist sein; und wenn er es bis zur Übernahme seines Amtes gewesen ist, so darf er es nicht bleiben. Daß er mit vierzig Jahren erst anfängt, zu manchem, was ihm sonst ferner lag, engere Fühlung und ein selbständiges Verhältnis zu gewinnen, ist wahrlich kein Schade. Von Glück soll er sagen, daß er vor eine Aufgabe gestellt ist, die ihn innerlich nötigt, in diesem Alter noch ein Werdender zu sein.

Dabei ist allerdings vorausgesetzt, daß neben dem Direktor erfahrene Lehrer stehen, die den Unterricht in den Fächern, denen die Kandidaten angehören, auch wissenschaftlich vollkommen vertreten. In Preußen würde man deshalb mit nur einem 'Seminarlehrer', wie es in Bayern die Regel zu sein scheint, meistens nicht auskommen. Wo zwei bestellt werden, ergibt sich, mit dem Direktor zusammen, schon eine erfreuliche Fülle wissenschaftlicher Richtungen, und aus der Notwendigkeit gegenseitiger Verständigung, hier wie bei den Kandidaten, die fruchtbarste Anregung, die über die Arbeit am Seminar hinaus der ganzen Schule zugute kommt.

Noch in einer anderen Beziehung ist die bayerische Praxis einheitlicher als die unsere: in der Auswahl der Klassen und Lehrer, in denen und bei denen hospitiert wird. Die Seminarordnung schreibt dort in § 10 vor 'den Besuch von Unterrichtstunden zunächst des Seminarvorstandes oder des Seminarlehrers, später nach dem Ermessen des Vorstandes auch anderer von ihm bezeichneten Klassen- und Fachlehrer'. Dies wird, wenigstens an der Anstalt deren Seminar

Neff beschreibt, so ausgeführt, daß die Ordinariatsklasse des Seminarlehrers als eigentliche 'Seminarklasse', als 'didaktischer Exerzierplatz' der Kandidaten gilt (S. 40). Erst wenn sie mit der Behandlung der wichtigsten Fächer auf dieser Stufe — der Verfasser empfiehlt dazu die unserer OIII entsprechende fünfte Klasse — vertraut geworden sind, 'müssen sie den vorbildlichen Unterricht auch in anderen Klassen besuchen, damit sie andere Lehrerpersönlichkeiten in ihrer Eigenart, die Behandlung desselben Stoffes auf einer höheren oder tieferen Stufe kennen lernen'. Zunächst, wie es scheint, auf der höchsten; denn als 'Oberklasse', die auf die Seminarklasse am besten folgen soll, ist, nach dem was sonst darüber gesagt wird, die oberste gemeint, in der der Seminarvorstand — der Rektor — seinen Hauptunterricht hat, unserer OI entsprechend. Erst später, also nach dem allen in untergeordnetem, bloß noch ergänzendem Sinne, wird der Unterricht der niederen Stufen für die Ausbildung der Kandidaten nutzbar gemacht (S. 41), und zwar entweder ausschließlich oder doch ganz überwiegend eben der Unterricht in ihren eigenen Fächern. Dem 'Ermessen des Seminarvorstandes' bleibt es überlassen, ob sie 'auch in die Behandlung nicht philologisch-historischer Fächer einen Einblick gewinnen sollen'. Diese Beschränkung hängt mit einer Eigenschaft zusammen, die seit den Zeiten von Friedr. Wilh. Thiersch und Johannes Schulze einen wesentlichen Vorzug der bayerischen Gymnasien vor den preußischen ausmacht: die alten Sprachen sind dort in höherem Grade Hauptfächer geblieben. Daß und warum trotzdem für die Orientierung von Anfängern Vielseitigkeit der Umschau als das bessere Prinzip erscheint, wurde schon gesagt. Nicht ganz so sicher bin ich in bezug auf den anderen Punkt. Wir haben uns ja daran gewöhnt, und haben gelernt Gutes daraus zu gewinnen, daß nicht nur die Besuche, sondern auch die eigenen Unterrichtsversuche der Kandidaten sich über die ganze Schule ausdehnen, so daß sie vielfach von einem ihrer Leiter in eine Klasse und einen Unterricht eingeführt werden, in denen dieser selber als Gast auftritt und nur vorübergehend mit dem Lehrer, der hier eigentlich zu Hause ist, sich in die Führung teilt. Aber daß mit den Vorzügen dieses Verfahrens auch Übelstände verbunden sind, wird kaum jemand bestreiten. Und so wäre es wohl angezeigt, einmal mit dem bayerischen Verfahren die Probe zu machen und mehrere Kandidaten einem der Lehrer, die am Seminar mitwirken, so zu überweisen, daß er allein, mit seinem Unterricht und seinen Schülern, für ihre praktische Betätigung zu sorgen hätte. Auf mehrere Klassenstufen würde sich, bei unserer Art der Unterrichtsverteilung, solche Tätigkeit immer noch erstrecken.

Von den besprochenen und einigen weniger wichtigen Unterschieden abgesehen hat der Betrieb, den das Neffsche Buch schildert, mit dem in Preußen üblichen große Ähnlichkeit. Probelektionen, pädagogische Schlußarbeiten, Referate, Protokolle spielen wohl überall ziemlich dieselbe Rolle. Die Gefahr, daß die Protokolle zum Selbstzweck ausarten, besteht dort wie hier; der Verfasser warnt davor und gibt, ganz dankenswert, zwei der Wirklichkeit entnommene Protokolle als Proben angemessenen Umfanges (S. 282 ff.). Auch die in den größeren Arbeiten behandelten Themata teilt er mit (S. 274 ff.) und regt da-

durch den Wunsch an, es möchte auch bei uns in dieser Beziehung noch mehr ausgetauscht werden. Für das pädagogische Seminar in Greifswald hat vor kurzem Direktor Dr. Wegener die in sechs Jahren bearbeiteten Themata veröffentlicht (Lehrpl. u. Lehrg. 99 [1909] S. 154 ff.), die mit dem Verzeichnis bei Neff zu vergleichen nicht uninteressant ist. Diese Arbeiten verdienen liebevollste Pflege, weil hier der Punkt ist, wo sich am deutlichsten Praxis und Wissenschaft berühren, wo der junge Lehrer von technischer Anleitung und amtlicher Aufsicht, die er ein Jahr lang reichlich genossen hat und die gerade dem Tüchtigen gewiß manchmal drückend geworden ist, sich frei fühlen und zu selbständiger Problemstellung und eigener Gedankenentwicklung, wie er sie auf der Universität gekannt hat, zurückkehren darf.

Daß ähnliche Bedürfnisse zu ähnlichen Einrichtungen geführt haben, ist ja natürlich; und damit verträgt es sich ganz wohl, wenn immerhin ein kleiner Unterschied des Tones hier aus dem Ganzen herausklingt. ‘Der Vorstand tritt zur Eröffnungskonferenz ein, nimmt die Vorstellung der Kandidaten durch den Seminarlehrer entgegen und eröffnet den pädagogischen Seminarkurs des betreffenden Jahres mit Bekanntmachung der hierfür erschienenen Ministerialentschließung’ (S. 33). Zu diesem Anfangsakkord stimmt es, daß nachher mehrfach von dem die Rede ist, was ‘die Seminarleitung’ tut. Bei Besprechung der Stunden eines Lehrers, der dieser selbst anwohnt, ‘muß die Seminarleitung mit dem größten Takt vorgehen’ (S. 41). Weil stetes Führen am Gängelbande ein geistloses Automatentum erzeugen würde, ‘deshalb hatte die Seminarleitung des Wilhelmsgymnasiums stets anerkennende Worte, wenn ein Kandidat in irgendeinem Fall die Selbständigkeit seines Denkens und Entscheidens bewies und vernünftig begründete’ (S. 48). So würdevoll sind wir in Norddeutschland, wenigstens da wo ich Erfahrungen sammeln konnte, nicht. Auch daß dem Seminarlehrer empfohlen wird, an den geselligen Zusammenkünften der Kandidaten manchmal teilzunehmen — denn ‘wer dadurch an Autorität zu verlieren fürchtet, daß er mit Untergebenen auch gesellschaftlich verkehrt, muß sehr gering von sich denken’ (S. 25 f.) —, auch dies berührt uns fremdartig. Nicht der Gedanke an sich, sondern daß der Verfasser es für nötig hält daran zu erinnern. Direktoren, wie ich sie kenne, sehen es, wenn sie ein Seminar haben, als eine ihrer wesentlichen Pflichten an, deren Mitglieder in die Gesellschaft einzuführen. Allerdings muß dahingestellt bleiben, ob der Eindruck des Formellen, ja — man verzeihe das Wort — des Zugeknöpften, den wir aus dem Buche empfangen, der Wirklichkeit entspricht, oder ob hier nur ein persönliches Element sich äußert, das Bewußtsein, von einer überaus wichtigen Sache öffentlich zu reden, und der Wunsch, dem Ernste des Gegenstandes gerecht zu werden. Hier und da spielt das feierliche Wesen doch unverkennbar in das Tun hinein. Die Kandidaten werden darauf aufmerksam gemacht, ‘daß sie sich in allen ihren mündlichen Berichten einer korrekten, fließenden und lauten Sprechweise befleißigen und jederzeit in den Konferenzen den Vortragston annehmen sollen’ (S. 42). Das erste ist gewiß richtig; aber auch das zweite? Eine rechte Debatte, in der lebhaft und frisch die Ansichten aufein-

andertreffen, kann sie überhaupt aufkommen, wenn jeder, der das Wort erhält, sich in Positur setzt und den Vortragston annimmt? Daß der einzelne ohne Scheu mit dem hervorkomme, was er selbst ist, nicht bloß die amtliche Person die er darstellt sprechen lasse, gerade das ist doch überall da, wo Jüngere durch einen Reiferen belehrt werden sollen, das eigentlich Erwünschte; denn nur, wer so sich öffnet, kann auch Wirkungen empfangen, die ins Innere gehen. Und je mehr jede Seminarsitzung ein Stück solches geistigen Austausches sich entwickeln läßt, desto mehr vermag sie, über alle methodischen Erörterungen hinweg, noch in der Erinnerung den Stunden, in denen ihre Teilnehmer künftig der Jugend gegenüberstehen werden, Licht und Wärme mitzuteilen.

Vielleicht hat es der Verfasser gar nicht so böse gemeint, und wir sind uns im Grunde näher als es den Anschein hat. Seine Hauptabsicht, den Berufsgenossen außerhalb seines engeren Vaterlandes eine Vorstellung von der Art, wie dort gearbeitet wird, zu geben, verdient allen Dank. Daß die Vorstellung, die nun in den Lesern entsteht, nicht durchweg genau die ist, die er selber gewollt hat, war kaum zu vermeiden bei der Fülle von Voraussetzungen, die im stillen mitwirken das Bild zu beleben, und die dort andere sind als hier. Höchst willkommen ist auch aus diesem Grunde der Einblick in süddeutsche Verhältnisse, den die in einer Münchener Zeitung kürzlich erschienenen Briefe eines Schulmannes gewähren.[1])

Vieles darin berührt uns durchaus verwandtschaftlich. So der Unmut über den geringen Anteil, den die Schulmänner, also die, welche selbst etwas von der Sache verstehen, am Schulregiment haben (1909 Nr. 14); so die Mahnung an das Publikum und seine Wortführer, nicht leichte Schulen zu fordern. 'Sie müssen schwer sein', heißt es (1909 Nr. 35), 'ihr Ziel ist die Kraftbildung, das Stählen geistiger Muskeln in harter, mühevoller Anstrengung, so daß ihre Jünger einst zu jeder Leistung bereit sind; es gilt eine Selbstbeherrschung zu erringen, die weichlichen Regungen nicht nachgibt'. Daß solche Proteste in Bayern nicht minder herausgefordert werden als in Preußen, ist ein schmerzlicher Trost; der Verfasser selber zitiert den schlimmen Aufsatz von Borbein (Monatschr. f. höh. Schul. 1908 S. 582 ff.). Daß aber dort wie hier der Protest denn doch nicht ausbleibt, mag den Freunden ernster Arbeit in beiden Ländern den Mut stärken. Auch über Herabsetzung der Ansprüche im Staatsexamen der Oberlehrer klagt der bayerische Schulmann, und stellt hier preußische Einrichtungen und Zustände seinen Landsleuten als Muster hin (1908 Nr. 144); das letzte, jedenfalls in diesem Punkte, schwerlich mit Recht. Was er grundsätzlich fordert, eine Auslese unter den Bewerbern, die 'gerade beim Schuldienst blutnötig' sei, ist ja wirklich das, was wieder erstrebt werden müßte. Ob aber das 'einheitliche' preußische Zeugnis, das ihm als Ideal erscheint, dazu mehr hilft als die strengere Abstufung der Zeugnisse in Bayern, darf man bezweifeln.

[1]) 'Briefe eines bayerischen Schulmannes'. Beilage der Münchener Neuesten Nachrichten, Dezember 1908 bis März 1909.

An sich klingt es ja sehr schön und einleuchtend, daß jeder, der an einer höheren Schule unterrichten will, wenigstens in einem Fache die Lehrbefähigung für alle Klassen besitzen soll. Wird dies tatsächlich erreicht, wenn ein schwacher Kandidat in wiederholter Ergänzungsprüfung endlich so viel angeeignetes Wissen in das Bewußtsein einer Stunde zusammengedrängt hat, daß ein mitleidiger Examinator ihm ohne zu große Gewissensbedenken die Fakultas erster Stufe zusprechen kann? Und ist ein Zeugnis, wie es dann zustande kommt — etwa Geschichte für erste, Geographie und Religion für zweite Stufe —, mehr als dem Namen nach gleichartig mit einem anderen, das ungefähr dieselben Dinge enthält, außerdem aber und vor allem Latein und Griechisch für erste Stufe oder Französisch und Englisch, vielleicht alles im ersten Anlauf gewonnen? Als Charakteristik einer Persönlichkeit sind beide Zeugnisse so verschieden, wie sie nur sein können. Und ob die geistigen Kräfte, die mit viel Zeitverlust und mit saurem Schweiße zum Nachweis einer einzelnen Prima-Fakultas gesteigert worden sind, nicht für ihren Besitzer wie für die Gesamtheit besser verwendet worden wären, wenn er noch in einem der Fächer, die in der Schule als herzhafte Arbeitsfächer wirken — in Deutsch oder einer fremden Sprache —, die für den Unterricht auf der Mittelstufe erforderlichen Kenntnisse sich erworben hätte: das ist eine Frage, die auch diejenigen einmal ernstlich erwägen sollten, die nicht so entschieden wie ich bereit sind sie zu bejahen.

In einer Beziehung freilich sind alle Zeugnisse, die besten und die dürftigsten, bei uns gleichwertig: sie verleihen dasselbe Recht auf Anstellung und regelmäßige Beförderung im höheren Schuldienst, wenn auch nicht an Anstalten städtischen Patronates, so doch an den Königlichen. Wie es in dieser Beziehung in Bayern steht, wird aus den Ausführungen des Briefschreibers, der die Verhältnisse als bekannt voraussetzt, nicht ganz klar. Er selbst fordert, mit einem Worte von Thiersch, für den höheren Lehrerstand *honos et praemium*, die den Wetteifer anspornen, und erkennt richtig, daß es kein sicheres Mittel gibt solche Wirkung auszuschließen, als wenn das, was Ehre und Lohn sein könnte, unterschiedslos allen gewährt wird. Er schildert den Zustand der Verwaltung, wie er in Bayern durch das seit 1890 hergestellte Übergewicht der juristischen Referenten sich ausgebildet habe: 'Mangels fachmännischer Beurteilung der Lehrbefähigung trat mehr die Schablone, das tote Anciennitätsprinzip in den Vordergrund, wodurch zwar in der Hauptsache Willkür und Protektion fernblieben, aber dafür der bureaukratische Standpunkt in den Vordergrund gerückt wurde' (1909 Nr. 14). Mit Wehmut gedenkt er der 'subjektiven Ära Christ', der Zeit, wo ein als Gelehrter und Universitätslehrer — auch außerhalb Bayerns — hochangesehener Mann bestimmenden Einfluß im obersten Schulrat ausgeübt und die wissenschaftliche Tätigkeit im Lehrerstande, die er zu beurteilen vermochte, zum Maßstabe bei Beförderungen genommen habe. Unser Verfasser scheut sich nicht, der 'Oligarchie im Schulwesen' den Grundsatz *εἷς κοίρανος ἔστω* entgegenzuhalten und an einen Ausspruch Börnes zu erinnern: 'Soll Herrschaft sein, so ist es besser, sie ist in den Händen eines einzigen, als in den

Händen vieler; ‚besser, sie ist unwandelbar, als daß sie wechsele'. So habe der Politiker geurteilt, und der Schulpolitiker müsse ihm zustimmen.

Ein mutiges Wort, ein gutes Wort. Das Element von Wahrheit, das darin steckt, ist heute so sehr verkannt, daß eine Erinnerung daran kaum anders konnte als übertrieben hervortreten, um überhaupt beachtet zu werden. Und daß sie beachtet werde, tut wirklich not, auch bei uns. Vielleicht nicht so sehr für die Verwaltung des höheren Schulwesens in einem ganzen Lande — die mit so vielen Anforderungen und Aufgaben anderer als technischer Art verknüpft ist, daß dabei ein Zusammenwirken mehrerer doch wohl seinen guten Grund hat —, als für diejenige Stelle, an der die Einheit der Arbeit natürlich gegeben, also die Einheit der Leitung natürlich zu fordern ist. Über das Verhältnis des Kollegiums einer Schule zu seinem Direktor, über die Notwendigkeit williger Einordnung und Unterordnung des einzelnen, wie viel Zutreffendes, zum Guten Wirkendes kann da ein Mann von der Einsicht des ungenannten Briefschreibers sagen! Doch hier bereitet er uns die seltsamste Überraschung. Er spottet über die, freilich im Ton und in manchen Einzelheiten veralteten, Dienstinstruktionen preußischer Provinzen und tadelt es, daß sie dem Anstaltsleiter in wichtigen Fragen, wie bei Aufnahme oder Versetzung von Schülern, die entscheidende Stimme geben, rühmt die viel größeren Rechte der Lehrerkollegien in Bayern, wo es jedem einzelnen Mitgliede zustehe, in Schulangelegenheiten den Rektor zur Berufung einer Konferenz zu veranlassen, er warnt dringend vor den Versuchen, die neuerdings in Bayern gemacht würden, die Befugnisse des Rektors zu vermehren — und klagt dann doch wieder über Mangel an Gleichmäßigkeit in Schulordnung und Lehrmethode (1909 Nr. 54). Wie ist der Widerspruch zu erklären? Steht es etwa so, daß die Einheitlichkeit, die in geschriebenen Verfügungen von einer Zentralinstanz herkommt, an sich gut ist, dagegen die, welche ein lebendiger Mensch, der Personen und Verhältnisse kennt, in begrenztem und überschaubarem Kreise auswirkt, übel? Oder verrät sich in den Auslassungen des Verfassers etwas von der uralten Verwandtschaft zwischen *δῆμος* und *τυραννίς*, von jener Bündnisbereitschaft, die das Zwischenglied, den Bestand und die Funktion der *ἄριστοι*, auszuschließen trachtet?

Auf solche Fragen zu antworten würde nur der imstande sein, dem der Boden vertraut wäre, aus dem die Gedanken des bayerischen Schulmannes erwachsen sind. So muß ich mich begnügen, die wichtigsten der Punkte bezeichnet zu haben, in denen sie zum Nachdenken anregen. Und eben weil da so manches unklar und wunderlich bleibt und doch den Eindruck des Ernstgemeinten und Überlegten macht, so ist es vor allem ein Wunsch, den die Münchener Briefe so gut wie das Buch von Neff hervorrufen: daß für das Schulwesen der verschiedenen Staaten die Gelegenheit zu gegenseitigem Kennenlernen und Verstehenlernen, die Möglichkeit, voneinander zu lernen, mehr als bisher geboten werden möge.

Münster i. W. Juli 1909.

DIE BEWEGUNGSFREIHEIT AUF DER OBERSTUFE DER HÖHEREN SCHULEN

Von Rudolf Lehmann

'Das XIX. Jahrh. hat unserm Schulwesen heilsame Normen geschaffen, möge es dem XX. Jahrh. beschieden sein, dem Geist belebender Freiheit Raum zu schaffen.' Es scheint in der Tat, als solle dieser Wunsch Friedrich Paulsens, des leider zu früh Verstorbenen, in Erfüllung gehen. Die preußische Schulregierung wenigstens hat mit der Lehrordnung vom Jahre 1901 und seitdem in einer fortlaufenden Reihe von Kundgebungen und Verfügungen eine freiheitliche Auffassung an den Tag gelegt, die zu dem früheren Streben nach einheitlicher Reglementierung in entschiedenem Gegensatz steht. Der jüngste österreichische 'Normallehrplan des Gymnasiums' zeigt deutlich einen verwandten Geist, und es ist kein Zweifel, daß auch die übrigen deutschen Staaten sich dieser Richtung anschließen werden. Eine besonders ausgeprägte Äußerung dieses neuen Geistes nun ist die Forderung nach größerer Freiheit in der Unterrichtsgestaltung der obersten Klassen und zugleich nach einer weitergehenden Berücksichtigung der Individualität der Schüler. Sie ist zuerst von Paulsen in den Mittelpunkt einer öffentlichen Diskussion gerückt worden.[1]) Aber auch von anderen, so von W. Münch[2]) und von mir selbst[3]) ist sie ziemlich gleichzeitig erhoben worden. Seitdem Adolf Matthias die Monatsschrift für höhere Schulen in den Dienst dieser Forderung gestellt hat und der preußische Kultusminister im Abgeordnetenhause dafür eingetreten ist, haben sich nicht nur die Stimmen in der Fachpresse vermehrt, die Vorschläge und Forderungen in der gleichen Richtung erhoben, sondern es ist auch eine Anzahl von praktischen Versuchen gemacht worden sie zu verwirklichen. Selbstverständlich fehlt es auch nicht an Gegnern, die mehr oder weniger gewichtige und begründete Bedenken erheben. Der Ausdruck 'Bewegungsfreiheit in den Oberklassen' ist geradezu ein Schlagwort geworden. Und wie es in solchen Fällen geschieht, bezeichnet derselbe bereits nicht mehr einen einheitlich bestimmten Gedanken, sondern es wird von verschiedenen Seiten her mit verschiedenem Inhalt erfüllt.

[1]) In der zweiten Auflage der Geschichte des Gelehrten Unterrichts II (1894) 637—40. — Dann wieder in der Monatsschrift f. höhere Schulen 1905 Januar: Der Artikel gab den eigentlichen Anstoß zu der folgenden Bewegung.

[2]) Besonders in dem Artikel: 'Einige Gedanken über die Zukunft unseres höheren Schulwesens', 1898, wieder abgedruckt in 'Menschenart und Jugendbildung' S. 230 f. — Ferner im 'Geist des Lehramts' (1903) 2. Aufl. (1905) S. 296 u. ö.

[3]) Erziehung und Erzieher (1901) Kap. VII: 'Schulzucht und Unterrichtsweise' bes. S. 189 f. 178 f.

Eine gewisse Unklarheit ist die Folge. Die Gegner verstehen sich nicht recht, aber auch die Freunde des Neuen sind nicht immer einig darüber, was eigentlich das Erstrebenswerte sei und welchem Ziele man zusteuern solle. Daher ist es notwendig zunächst einmal klar zu scheiden, welche verschiedenen Ideen und Bestrebungen durch die gemeinsame Bezeichnung 'Bewegungsfreiheit' gedeckt werden.

In den preußischen Lehrplänen vom Jahre 1901 tritt uns ein Prinzip entgegen, das man am besten als Bewegungsfreiheit des Schulleiters und Lehrers bezeichnet. Dem Direktor wird in der Gestaltung des Stundenplans wie in der Begrenzung der Pensen eine Selbständigkeit zugestanden, von der man im preußischen Schulwesen seit einem Menschenalter völlig abgekommen war, und die Verwaltungspraxis des Kultusministeriums hat diese freiheitliche Befugnis noch erweitert. Örtlichen Verhältnissen, Bedürfnissen, pädagogischen Ideen und Versuchen darf nun wieder in einem gewissen Maße Rechnung getragen werden. Die Freiheit findet freilich ihre Schranke in dem von der Lehrordnung ausdrücklich hervorgehobenen Grundsatz, daß die drei Arten von gleichberechtigten Anstalten ihre Eigenart nach Möglichkeit pflegen und verstärken sollen. Aber im übrigen kommt die Anlage der Lehrordnung dem freiheitlichen Bestreben tatsächlich in wesentlichen Stücken entgegen. Nicht nur, daß die Pensen, namentlich der Oberklassen, daß besonders die Auswahl der Lektüre nicht wie früher in einzelnen fest vorgezeichnet, sondern nur vorgeschlagen wird. Selbst für die Gestaltung des Stundenplans erhält der Direktor gewisse Freiheiten, wie er z. B. am Gymnasium befugt ist, dem Griechischen in der Prima zugunsten des Lateinischen eine Stunde zu entziehen und umgekehrt, am Realgymnasium dem Französischen zugunsten des Englischen und umgekehrt, und ebenso in bezug auf Mathematik und Naturwissenschaften zu verfahren. Von besonderem Werte wird die Freiheit da, wo wir sie benutzt finden, um Fachgebiete, die sonst aus dem Lehrplan ausgeschlossen sind, in denselben einzuführen. Dies gilt besonders für die philosophische Propädeutik. An der Latina in Halle z. B. erteilt der Direktor Rausch seit mehreren Jahren in der Oberprima zwei Wochenstunden philosophischen Unterricht; die beiden Stunden werden in verschiedenen Semestern wechselnd anderen Fächern entzogen. In ähnlicher Weise hat Paul Cauer am Realgymnasium in Düsseldorf dem philosophischen Unterricht Platz geschaffen. Das gleiche ist für die Biologie, besonders auf den Realanstalten, durchführbar und hier und da, z. B. am Realgymnasium zu Essen, auch bereits in Angriff genommen. Es ist damit in höchst dankenswerter Weise ein Weg gewiesen, um neue Lehrfächer, wenn ein Bedürfnis danach vorhanden ist, ohne Zwang und Reglementierung allmählich einzubürgern, und es ist nur zu wünschen, daß möglichst viele Direktoren und Lehrerkollegien ihn betreten. Besonders würde sich dann unzweifelhaft bald zeigen, wie allgemein das Interesse der heranwachsenden Jugend an philosophischen Fragen ist, und es würde vermutlich in absehbarer Zeit dahin kommen, daß dieser Unterricht wieder allgemein ein Bestandteil unserer Lehrpläne würde, wie er es in Österreich zum Heile des dortigen Lehrwesens seit lange ist.

Wie man nun auch über einzelne Fragen dieser Art denken mag, Gegner wird der Gedanke einer solchen Bewegungsfreiheit für Lehrer und Schulleiter schwerlich finden. Wohl mag einer oder der andere vor der Verantwortlichkeit zurückscheuen, die sich an die erweiterten Befugnisse knüpft. Das Schillersche Wort: 'Wo viel Freiheit, ist viel Irrtum, doch sicher ist der schmale Weg der Pflicht' mag manchem Schulmann als beherzigenswertes Prinzip gelten, aber Entwicklung und Fortschritt wird schließlich doch nur von denen zustande gebracht, die nicht davor zurückscheuen, gelegentlich auch einmal zu irren, und die den Mut ihre Gedanken zu verwirklichen mit dem praktischen Blick verbinden, der die gegebenen Verhältnisse in Rechnung zu ziehen weiß.

Anders nun freilich steht es mit der zweiten Bedeutung des Wortes: mit der Bewegungsfreiheit der Schüler. Sie erscheint wohl den meisten beamteten Pädagogen problematisch, und in der Tat, die Berücksichtigung der Individualität des Schülers ist für den öffentlichen Unterricht immer ein Problem, nicht nur ihren Grenzen und ihrer äußeren Möglichkeit nach, sondern auch nach ihrem Wesen und ihrer Berechtigung überhaupt. Die Forderung der Bewegungsfreiheit in diesem Sinne ist es also, die fragwürdig erscheint und uns im folgenden beschäftigen soll. Was bedeutet diese Forderung? In welchem Sinne ist sie berechtigt, auf welchem Wege und innerhalb welcher Grenzen kann sie erfüllt werden?

Daß in jeder öffentlichen Erziehung etwas Anti-Individuelles, besser noch Über-Individuelles steckt und stecken soll, ist zweifellos. Ein wesentliches Ziel aller Willensbildung und zumal der gemeinsamen Schulzucht ist und muß es sein, daß der einzelne sich allgemeinen Normen zu fügen und zu beugen lernt. Es ist unmöglich, die Jugend nur ihren Neigungen nach zu beschäftigen, wenn sie für das Leben und zumal für die wissenschaftliche Arbeit und das öffentliche Leben erzogen werden soll, und es ist nichts als ein Phantasma, wenn unsere neuesten Schulpropheten und -reformer behaupten, daß es gleichwohl möglich sei und nur durch die Böswilligkeit oder Beschränktheit der Behörden und Lehrer verhindert werde. Es ist auch unbestritten, daß es gewisse Bildungsstoffe und -formen gibt, deren Aneignung keinem Schüler erlassen werden kann, möge er veranlagt sein wie er will. Soll er überhaupt für die Zwecke unserer Schulerziehung brauchbar sein, so muß er eben auch mancherlei sich abringen lernen, was seiner Anlage und Neigung nicht entspricht. Alles dieses ist zweifellos richtig.

Trotzdem nun aber ist es ein falscher, weil viel zu weit gehender Schluß, daß alles, was die Schule lehrt, für jeden ihrer Zöglinge gleich notwendig und nützlich sei, und es ist eine fehlerhafte Praxis, die aus diesem Schlusse hervorgegangen ist, wenn man von jedem Schüler verlangt, daß er in allen Fächern gleichmäßig normierten Anforderungen in gleichem Maße genügen soll. Sie ist fehlerhaft, weil sie fordert, was den meisten jungen Leuten zu leisten unmöglich ist. Ein solches Gleichmaß der Forderungen ließe sich, wenigstens annähernd, für die begabteren durchführen, wenn wir Schulen hätten, die sich auf einige wenige Fächer beschränkten, so wie etwa das neu humanistische

Gymnasium ursprünglich entworfen und gedacht war. Bei der Menge von Fächern aber, bei der Fülle von Ansprüchen der verschiedensten Art, die an das Gedächtnis und an das Können der Schüler herantreten, nicht nur auf den Realanstalten, sondern auch auf dem heutigen Gymnasium, ist es nicht durchführbar und muß zu schädlichen Folgen führen, wenn man von allen Schülern das Gleiche verlangte. Nicht als ob unsere Sekundaner und Primaner äußerlich überbürdet wären — das ist wohl heute nirgends mehr der Fall —, aber ihre Interessen wie ihre Kräfte werden zersplittert und hin und her gerissen, und hierdurch wird eine innere Überlastung herbeigeführt, die auf ihre Entwicklung drückt und ihre Leistungen hemmt. Der Durchschnitt der Schüler hat sich nun freilich zu allen Zeiten einem Übermaß von Anforderungen durch offene und heimliche Mittel zu entziehen gewußt, und die Technik dieser letzteren, der heimlichen Mittel, hat in unsern Tagen so bedenklich zugenommen, daß man hierin allein schon ein Symptom dafür sehen muß, daß nicht alles in unsern Einrichtungen so ist, wie es sein sollte. Schlimmer noch ist, daß der Lehrer durch das herrschende System zu einem fortwährenden Kontrollieren und Abwägen der Leistungen gezwungen wird, das seine Kräfte von wichtigern Aufgaben abzieht und das Verhältnis zu den Schülern nur zu oft verbittert und vergiftet. Ja, es verfälscht geradezu das Urteil, indem es den Lehrer nötigt, eine glatte und gewandte Oberflächlichkeit oder die gewissenhafte Mittelmäßigkeit, die allen Anforderungen einigermaßen gerecht wird, höher einzuschätzen als entschiedene und bestimmt gerichtete Begabung und konzentrierte Energie. Gerade auf diejenigen jungen Leute, die in bestimmter Richtung begabt sind und entschiedenes Streben besitzen, drückt das Gleichmaß der Anforderungen am meisten. Gewiß gibt es nicht wenige Lehrer der oberen Klassen, welche, wenn sie ihren Schülern äußerlich näher treten, im Privatgespräch die gleiche Klage zu hören bekommen, die mir während meiner Praxis unendlich oft von meinen besten Primanern entgegengebracht wurde: Wir können nicht das arbeiten, was wir wollen und wofür wir uns interessieren!

Eben dieser Art von Schülern muß geholfen werden, und sie ist verbreiteter, als das überlieferte System im Klassenunterricht erkennen läßt. Es soll ihnen die Möglichkeit gewährt werden, sich in einer Weise, die ihren Anlagen und Wünschen entspricht, stärker zu betätigen und dafür einiges von dem beiseite zu lassen, was außerhalb derselben liegt. Indem auf einigen, natürlich eng abgegrenzten Gebieten weniger Ansprüche an ihre Leistungen erhoben werden, sollen sie durch um so entschiedenere Kraftentfaltung in den Fächern, die ihnen liegen, beweisen, was sie erstreben und was sie können. Zu gleicher Zeit sollen ihre Kräfte in der Richtung entwickelt werden, die voraussichtlich für ihr künftiges Studium maßgebend sind.

Nun kommt freilich schon das Prinzip der Kompensation, das in Preußen wenigstens durch wiederholte Verordnungen der Schulbehörde in einem weiten Umfang zur Geltung gebracht worden ist, diesem Bedürfnis entgegen. Grundsätzlich wenigstens sind wir jetzt so weit, daß bei Versetzungen und im Abiturientenexamen so ziemlich jede Schwäche in einem Fach durch gute Leistungen in einem anderen ausgeglichen werden kann und zwar ohne ängstliches

Abwägen der Bedeutung der Fächer. Es fragt sich nur, ob das Kompensationsprinzip schon allein hinreicht, um dem Primaner die Freiheit der Bewegung zu schaffen, die wir als Bedürfnis erkannt haben. Ich fürchte nein. Solange das Gleichmaß der Forderungen prinzipiell bestehen bleibt, so lange werden gewissenhafte Schüler für ihre Pflicht halten, ihre Kräfte zu verteilen, um möglichst allen Anforderungen zu genügen, und das Urteil der Lehrer muß sie darin bestärken. Lehrern wie Schülern wird die Kompensation immer als eine Art von Gnadenakt erscheinen. Sie wird also wenig oder nichts dazu beitragen, der Zersplitterung des Schülers vorzubeugen und die Konzentration seiner Kräfte wirksam zu befördern, was uns doch als das eigentliche pädagogische Ziel in dieser ganzen Frage entgegengetreten ist. Ja, eine allzu weitherzige und nachsichtige Anwendung des Ausgleichsprinzips bringt sogar unleugbar die Gefahr mit sich, daß die Leistungen im ganzen und im einzelnen sinken. Die Bewegungsfreiheit jedoch soll zur Erhöhung, nicht zur Verminderung der Leistungen und Ergebnisse führen; nicht den schwachen, sondern den begabten Schülern soll sie zugute kommen. Für jene mag das Ausgleichsverfahren nach wie vor ausreichen, um sie vor allzu rigoroser Beurteilung zu schützen; die Anforderungen an diese sollen nicht nur konzentriert, sondern zugleich auch gesteigert werden. Dieses verkennen die Gegner des Freiheitsgedankens, unter ihnen der gewichtigste, den derselbe in der Öffentlichkeit gefunden hat, Paul Cauer. Er betrachtet die neue Freiheit nur als eine gesteigerte Nachsicht gegenüber schwachen Leistungen. Ein Nachlassen an ernster Arbeit, ohne großen Unterschied der Fächer, sei das Ziel, dem zugestrebt werde. 'Gewiß nicht von den Urhebern der Bewegung! Aber unwillkürlich drängt sich diese Tendenz herein. Denn der Wunsch nach Entlastung liegt wieder einmal in der Luft.'[1]) Er erwartet die Besserung der Mißstände, die auch er zugibt, ausschließlich von einer Vertiefung des Unterrichts, die von innen heraus erwachsen soll. Um diese zu fördern, macht er eine große Anzahl geistreicher und bedeutsamer Vorschläge, gibt er Anregungen und Winke für die verschiedenen Fächer. Allein die Aufnahmefähigkeit auch der begabteren Schüler hat denn doch ihre natürlichen Grenzen, zumal wenn sie, wie es auch Cauer verlangt, alles Dargebotene aktiv verarbeiten sollen. Daher rückt gerade die Fülle seiner Vorschläge und Ideen den Gedanken einer Teilung und Scheidung nahe. Eine durchgehende Vertiefung des Unterrichts wird ohne ein gewisses Maß von Bewegungsfreiheit des Schülers nicht mit Erfolg durchzuführen sein.

Hierzu kommt noch ein anderer Gesichtspunkt. Die enge Gebundenheit des Schülers steht in scharfem und völlig unvermitteltem Gegensatz zu der Studien- und Arbeitsfreiheit des Studenten, wenigstens in der philosophischen Fakultät. Und der unvermittelte Übergang zwischen beiden führt fast immer dazu, daß der akademische Anfänger Semester lang seine Freiheit nicht zu

[1]) Paul Cauer, Zur freieren Gestaltung des Unterrichts. Bedenken und Anregungen. Leipzig 1906. S. 12.

nützen weiß und sich nicht zurecht findet. Wie von den Primanern Klagen über Gebundenheit und Zwang, so hört man von jungen Studenten nur allzuhäufig die entgegengesetzte Beschwerde über Mangel an jedem Wegweiser, an jeder eigentlichen Anleitung zum Studium. Mit Recht hat man auf das Ausland hingewiesen, besonders auf Amerika, wo durch ein kompliziertes System eine allmählich sich erweiternde Wahlfreiheit von den oberen Stufen der High school bis ins letzte Jahr des College hinein führt. Sind wir nun auch nach unseren überlieferten Einrichtungen weder imstande, dieses System nachzuahmen, noch gewillt, die Übelstände, die sich in Amerika damit verbinden, vor allem die sich immer wiederholenden Prüfungen, in den Kauf zu nehmen, so zeigt der Gegensatz doch deutlich, was uns fehlt. Wir arbeiten nicht pädagogisch und systematisch darauf hin, unsere Schüler selbständig zu machen, sondern gängeln und kontrollieren sie ängstlich bis zum letzten Schultag, um sie dann plötzlich in eine unbegrenzte Freiheit zu setzen und sich selbst zu überlassen.

Unter diesen beiden Gesichtspunkten also muß eine größere Bewegungsfreiheit der Primaner als ein pädagogisch und praktisch gleich wünschenswertes Ziel erscheinen. Es fragt sich nunmehr, auf welche Weise dieses Ziel zu erreichen ist.[1])

Die verschiedenen Anstalten, die sich der Sache annahmen, haben es bisher in erster Linie mit gewissen Verschiebungen des Lehrplans versucht und zwar, wie natürlich, mit verhältnismäßig kleinen Verschiebungen. Die Schüler erhalten auf ihren Wunsch in einem Vorzugsfach zwei Wochenstunden über die Normalzahl hinaus, entweder außerhalb der Schulzeit, also als fakultative Stunden, oder innerhalb derselben, wo dann zum Ersatz einige andere Stunden für die Teilnehmer wegfallen.

Was zunächst die erste Form dieser Einrichtungen betrifft, die fakultativen Stunden außerhalb der Schulzeit, so ist hier gewiß für den strebsamen Schüler Gelegenheit gegeben, mancherlei Wertvolles kennen zu lernen und aufzunehmen, was im normalen Unterricht hinter den Bedürfnissen der Durchschnittsschüler zurückstehen muß; und für den pädagogisch interessierten Lehrer wird es eine Freude sein, einer ausgewählten Zahl seiner Zöglinge solche erweiterten Kenntnisse und Anregungen zu vermitteln und ihnen dabei persönlich näher zu treten. Aber allzuviel Bedeutung wird man dieser Einrichtung gleichwohl nicht beilegen dürfen. Es geschieht hier nichts, als was pädagogisch interessierte Lehrer auf vielen Anstalten in vielen Fächern längst aus eigener

[1]) Eine Reihe von Vorschlägen hierfür hat Paulsen in einem schon oben angeführten, viel besprochenen Artikel der deutschen Monatsschrift im Jahre 1905 gemacht. Er ist jetzt in seinem posthumen Buch 'Richtlinien der jüngsten Bewegung im höheren Schulwesen Deutschlands' (Berlin 1909) abgedruckt. Man hat in den letzten Jahren mehrfach mit praktischen Versuchen begonnen, die diesen und ähnlichen Vorschlägen entsprechen. Alles, was bis zum Jahre 1905 in dieser Richtung diskutiert und praktisch versucht worden ist, hat Direktor Dr. Cramer in einer Monographie zusammengefaßt und in klarer und verständnisvoller Weise beurteilt. (Die freiere Behandlung des Lehrplans auf der Oberstufe höherer Lehranstalten. Berlin 1907.) Und ganz vor kurzem hat der Direktor des Lyzeums I in Hannover Prinzhorn über die mannigfachen Versuche berichtet, die an seiner Anstalt im Gange sind.

Initiative getan haben: ja, es kann fraglich erscheinen, ob es überhaupt von Vorteil ist, aus dieser Einrichtung ein System zu machen, ob man sich nicht besser damit begnügte, auf den Wert solcher Zusammenkünfte und Unterweisungen außerhalb der Schule hinzuweisen, sie aber nach wie vor der Initiative der einzelnen Lehrer oder auch der Schüler zu überlassen. Denn die Zusammenkünfte zu Lesevereinen, physikalische Vereinigungen und ähnliche Veranstaltungen, die unter Leitung oder doch Aufsicht eines von den Schülern gewählten Lehrers stattfinden, bezwecken doch genau dasselbe. Sobald aber die Einrichtung offiziell und allgemein wird, so drohen zwei Gefahren. Einmal, daß die Primaner nicht oder doch nicht bloß aus wirklich sachlichem Interesse daran teilnehmen, sondern einfach in der Hoffnung, für das Examen etwas zu profitieren, oder gar sich nach oben hin angenehm zu machen; und zweitens, daß nicht immer und überall Lehrer gefunden werden, welche die Kurse im richtigen Geiste leiten, d. h. in einem Geiste, der sich über den der gewöhnlichen Unterrichtsstunde erhebt und die Schüler zu tieferer Erfassung und aktiverer Verarbeitung des Gebotenen führt.

Die bloße fakultative Verstärkung vorhandener Fächer, wie sie auf manchen Lehranstalten eingeführt ist, wird durch diese Bedenken in besonderem Maße getroffen. Unverfänglicher und wertvoller ist es, wenn die freiwilligen Nebenstunden zur Einführung in jene schon oben erwähnten Gebiete dienen, die den jungen Leuten sonst verschlossen bleiben: also Philosophie, Biologie, Kunstgeschichte und ähnliches. Diese Gebiete treten dann freilich in eine Reihe mit den bereits vorhandenen fakultativen Fächern, wie Hebräisch und Englisch auf den Gymnasien, und so zeigt sich hier wie dort die Gefahr, daß die Einrichtung zwar zur Vermehrung der Kenntnisse, zugleich aber auch zu einer Mehrbelastung der Schüler führt, während sie doch vielmehr die Konzentration ihrer Kräfte ermöglichen und ihnen hierdurch eine Entlastung verschaffen sollte.

Daher entspricht dem Gedanken der Bewegungsfreiheit mehr das zweite oben genannte Verfahren, nach welchem der Vermehrung der Stundenzahl auf der einen Seite eine Entlastung auf der anderen gegenübertritt. Dem Primaner wird die Möglichkeit gegeben in einem Vorzugsfach zwei Wochenstunden über den Normalplan hinaus zu bekommen und dafür in einem anderen Fach von ebensoviel Stunden befreit zu werden. Am wichtigsten ist natürlich der Austausch zwischen Realien und klassischen Sprachen. Aber auch der zwischen verschiedenen Sprachen, etwa zwischen Lateinisch und Englisch, wie auf dem Lyzeum I in Hannover, ist bedeutsam.

Man bildet also etwa — wie es in Straßburg in Westpreußen gemacht ist — zwei Selekten, eine für Sprachen und eine für Realien, und läßt den Schülern die Wahl, ob sie in eine derselben eintreten und dafür in dem Fachgebiet der anderen entlastet werden wollen, oder ob sie es vorziehen, sich wie bisher an den Normalkursen zu beteiligen. Denn es hat offenbar etwas Bedenkliches, diese dritte Möglichkeit, wie es in Straßburg geschehen ist, ganz abzuschneiden. Die Gefahr liegt nahe, daß viele Schüler nicht aus Interesse für das eine Gebiet, sondern aus Abneigung gegen das andere sich einer Gruppe anschließen. Die

auffallende Bevorzugung der klassischen Sprachen in Straßburg: 24 Selektaner gegenüber 5 in der Mathematik, hat doch vermutlich zum Teil wenigstens ihren Grund eben hier, und die üble Folge muß dann sein, daß nicht eine aus wirklich interessierten Schülern bestehende Elite sich in der lateinischen Selekta zusammenfindet, sondern der ganze Ballast gleichgültiger mit hineingeschleppt wird.

Es ist nun einleuchtend, daß durch diese Teilung der Stunden erhebliche Schwierigkeiten für den Stundenplan entstehen, und nicht minder, daß sie Kosten verursachen, die schon für kleinere Anstalten in kleinen Städten nicht immer zur Verfügung stehen, für große aber recht erheblich auflaufen. Es sind zunächst wohl diese äußeren Gründe, die einer allgemeineren Verbreitung der geschilderten Einrichtung entgegenstehen: sind doch bis heute die Anstalten noch vereinzelt, die in dieser Weise vorgegangen sind. Allein so unleugbar die Hindernisse schultechnischer und finanzieller Art sind, den Ausschlag dürften sie nicht geben, sobald es feststände, daß die Neuerung entscheidende pädagogische Vorteile brächte, daß jene Mißstände, die den Gedanken der Bewegungsfreiheit hervorgetrieben haben, wirklich durch diese Einrichtung gehoben würden. Wie steht es also damit?

Über einen Punkt allgemeiner Natur kann von vorneherein nicht wohl ein Zweifel bestehen: darüber nämlich, daß für die Gesamtverfassung eines jungen Menschen, für seine Arbeitsfreiheit und -Freudigkeit im Ganzen nicht eben viel gewonnen ist, wenn er auf 30 Wochenstunden nach seiner Wahl zwei Stunden Lateinisch oder Mathematik mehr erhält. Aber auch für seine wissenschaftliche Ausbildung wird ein solcher Unterschied kein entscheidender sein, solange er auf diese beiden Stunden beschränkt bleibt. Vielmehr wird er erst dann wirklich bedeutsam, wenn er auch auf die gesamten übrigen Stunden in den betreffenden Fächern zurückwirkt, wenn dem Schüler überhaupt in seinen Wahlfächern mehr geboten und mehr von ihm verlangt wird und wenn ihm das Gegengebiet der ganzen Behandlungsart nach erleichtert und eingeschränkt wird. Ist das nicht der Fall, so wird der Unterschied immer nur ein äußerlicher und geringfügiger bleiben. Denn niemals handelt es sich in Bildungs- und Unterrichtsfragen um bloß quantitative Unterschiede, die durch Addition und Subtraktion einfach ausgeglichen werden könnten. Hier greift alles organisch ineinander. Wer drei griechische Tragiker liest oder gelesen hat, der faßt jeden einzelnen von ihnen anders an und versteht ihn anders, als wenn er ihn allein kännte. Noch deutlicher umgekehrt: wer nur einen kennt, kann unmöglich dasselbe aus ihm herauslesen wie der, welcher von der gesamten Entwicklung der griechischen Tragödie eine eigene Anschauung hat. Daher erfordert auch der gleiche Stoff eine verschiedene Behandlung, je nachdem die Schüler ihn in größerem oder geringerem Umfang beherrschen lernen. Es handelt sich in unserer ganzen Frage keineswegs um ein geringfügiges Plus oder Minus an Zeit oder Lehrstoff, sondern vielmehr um verschiedene Mittelpunkte für die Konzentration der Kraftbetätigung. Daher hat man denn in Straßburg auch die Konsequenz gezogen, statt der 2 Stunden, die auf der einen Seite mehr gegeben werden, auf der andern 4 zu erlassen, damit auf diese Weise Raum für die

Privattätigkeit der Schüler geschaffen werde. Bildet sich nun aber hierdurch für die Hauptfächer schon ein sehr starker Unterschied heraus, da ein Teil der Schüler jetzt 2 Wochenstunden Lateinisch oder Mathematik, der andere aber 6 erhält, so scheint mir das ganze Verfahren doch noch zu weit radikaleren Konsequenzen zu führen. Ich muß wenigstens gestehen, daß ich mir keine rechte Vorstellung davon zu bilden vermag, wie unter solchen Bedingungen ein wirkliches Zusammenarbeiten im Unterricht zustande gebracht werden kann. Es scheint mir notwendig, daß die Selektaner sämtliche Stunden ihres Faches getrennt von den übrigen erhalten, und daß ebenso auf der Gegenseite die Schüler besonders unterrichtet werden, die einem Fache weniger als die normale Arbeit widmen wollen. Endlich müßten auch die Normalschüler ihren gesonderten Unterricht empfangen. Alles in allem fürchte ich, solange man sich auf die Verschiebung von 2 Stunden beschränkt, werden die Schwierigkeiten, mit denen diese Einrichtung verknüpft ist, größer sein als die Vorteile, die sie bringt. Geht man aber darüber hinaus und faßt die Sache in der Tiefe, so ist es deutlich, daß diese Verschiebungen auf eine radikalere Veränderung hindrängen, nämlich auf die Einführung von Fachkursen statt des Klassensystems, zum mindesten in den Hauptfächern.

Schon Paulsen hat die Möglichkeit ins Auge gefaßt, in den drei letzten Schuljahren statt der Scheidung nach Klassen die Fachkurse wieder einzuführen, die bekanntlich im 18. Jahrh. auf vielen Schulen die herrschende Einrichtung waren. Hierdurch würde der erstrebte Vorteil der Bewegungsfreiheit innerhalb der einzelnen Fächer am deutlichsten und unmittelbarsten verwirklicht. Die Schüler müßten in einigen dieser Kurse das Endziel, das höher gesteckt werden könnte als jetzt, erreichen, um für reif erklärt zu werden. Man würde ihnen dann nachsehen können, wenn sie in einigen andern mehr oder weniger hinter diesem Ziel zurückblieben, und es bedürfte nicht der peinlichen Kontrolle bei den Zwischenversetzungen, nicht der beschwerlichen Frage, die jetzt so viel Zeit in den Konferenzen in Anspruch nimmt: ob der Schüler auch wohl die völlige Reife zum gegebenen Termin erreichen wird.

Versuche dieser radikalen Umgestaltung sind bis jetzt bei uns, soviel ich weiß, noch nicht unternommen. Und das ist ganz natürlich. Denn es ist nicht zu leugnen, daß die Konsequenz dieser Einrichtung eine sehr schwerwiegende ist. Sie führt notgedrungen zu der Auflösung der jetzt bestehenden drei Schulformen, zu einem System der Gabelung in Fachkurse. Denn es ist nicht einzusehen, warum statt des teilweisen Ersatzes eines Faches durch ein anderes nicht auch ein gänzlicher Wegfall des einen und ein Austausch besonders zwischen verschiedenen Sprachen sollte stattfinden können. Nun bin ich persönlich keineswegs der Meinung, daß unsere heutigen Schulformen an sich unantastbar seien. Vielmehr meine ich im Gegenteil, daß ein so zufälliger und prinzipiell nicht begründeter Unterschied wie der zwischen Realgymnasium und Oberrealschule, schwerlich lange Dauer und geschichtliche Geltung erreichen wird. Mit dem System der Fachkurse, auf mehr oder weniger gemeinsamer Grundlage, ist vielleicht die Form gefunden,

durch welche in kleineren Städten, die nur eine höhere Lehranstalt halten können, die Mehrheit der Schulgattungen ersetzt wird. Allein darüber müssen wir uns klar sein, daß es eben eine Änderung von tiefeinschneidender prinzipieller Bedeutung ist, was hier angebahnt wird, und keineswegs nur eine Ergänzung des heutigen Systems. Man mag sagen was man will: daß das humanistische Gymnasium seinen Charakter verliert, wenn $^1/_3$ oder auch $^1/_4$ seiner Primaner hauptsächlich Realien treiben, daran ist füglich nicht zu zweifeln. Jedenfalls also würde diese Veränderung weit über das hinausgehen, was hier erstrebt und mit dem Begriff 'Bewegungsfreiheit der Schüler' gedeckt wird. Es handelt sich nicht mehr oder doch nicht mehr bloß um Arbeitsfreiheit der Schüler und um Rücksicht auf ihre individuelle Anlage und Neigung, sondern um eine organisatorische Umgestaltung des Schulsystems in den oberen Klassen. Diese Frage muß von ganz anderen Gesichtspunkten und Rücksichten aus erörtert und entschieden werden.

Und was könnte denn nun innerhalb der jetzigen Organisation unserer höheren Lehranstalten geschehen, um den Übelständen, die uns entgegentreten, abzuhelfen, die Bewegungsfreiheit, soweit sie berechtigt und erforderlich ist, zu verwirklichen? Auch dazu finden wir bereits Ansätze vor: es wird darauf ankommen, dieselben zusammenzufassen und sie konsequenter durchzuführen, als das in der bisherigen Praxis geschehen ist.

Es hat sich uns ergeben, daß die organisatorischen Veränderungen am Lehrplan entweder zu geringfügig sind, um dem Prinzip der Bewegungsfreiheit wirklich Geltung und Fruchtbarkeit zu verschaffen, oder so tiefgreifend, daß sie das System unseres Schulwesens durchbrechen und zu einer Neugestaltung drängen, bei der noch wesentlich andere Gesichtspunkte entscheidend in Frage kämen, als der einer freieren Beweglichkeit. Hieraus scheint mir zu folgen, daß wir mit den bisherigen Versuchen nicht ganz auf richtigem Wege sind: nicht auf organisatorischem, sondern auf pädagogischem Wege muß das Prinzip der Bewegungsfreiheit durchgeführt werden. Nicht die äußeren Veränderungen des Stundenplans sind das Entscheidende, sondern die Methode, nach der innerhalb des gegebenen Raums gelehrt und gelernt wird. Hiermit bin ich nun doch nicht, wie es zunächst scheinen könnte, auf dem Standpunkt Cauers angelangt. Dieser betont wesentlich, ja fast ausschließlich die Freiheit des Lehrers in der Behandlung der Lehrstoffe. Mir scheint von ebenso großer, ja noch größerer Wichtigkeit eine größere Freiheit in der Behandlung der Schüler. Das Maß und die Art der Anforderungen, die an den einzelnen Schüler gestellt werden, muß elastischer gestaltet werden als es bisher der Fall war. Solange wir von jedem unserer Zöglinge prinzipiell das gleiche fordern, so lange ist ihm die Bewegungsfreiheit unterbunden, und die Kompensation, wie sie in den letzten Jahren mehr und mehr zur Geltung gekommen ist, dient in der Tat nur zur Milderung oder Abschwächung der normativen Forderungen, nicht aber zur Begründung einer Freiheit, die vor allem der Kraftentfaltung und der Konzentration zugute kommen soll. Mit dem Prinzip also gilt es zu brechen, und hiermit würde eine tiefe und einschneidende Veränderung in

unserem Unterricht eintreten; aber, wie gesagt, eine solche innerlicher, nicht äußerlicher Natur.

In der Tat, es sei mir gestattet, noch einmal zu wiederholen: zwei Schulstunden mehr oder weniger in einem oder dem anderen Fach wollen für unsere Primaner bei 30 Wochenstunden wirklich nicht viel besagen. Auch ist hier nicht der Punkt, wo die Beschwerden unserer Jugend einsetzen. Sie lassen schließlich die Stunden, für die sie sich nicht interessieren, mehr oder weniger passiv über sich ergehen. Einem jungen Menschen 30 Stunden in der Woche erteilen zu lassen, die sein Interesse und seine Aktivität gleichmäßig erwecken, ist ohnehin unmöglich, und was ihn interessiert hängt in der Tat, wenn wir von der Persönlichkeit des Lehrers absehen, die hier mehr oder weniger suggestiv wirkt, von der individuellen Veranlagung und Neigung des einzelnen Schülers ab. Aber gerade darum ist es ein prinzipieller Fehler zu verlangen, daß er sich jedem Stoff gegenüber gleichmäßig interessiert und aktiv betätigen soll. Und wenn man diese Anforderung im Unterricht selbst noch einigermaßen stützen und durchführen kann, so hat sie sicherlich für die häusliche Beschäftigung des Schülers keine Berechtigung.

Und gerade hier liegt der Schwerpunkt. Worüber die Primaner, und die lerneifrigsten am meisten, sich beklagen, ist viel weniger der Schulunterricht mit seiner wechselnden Inanspruchnahme, als die Tatsache, daß ihnen die vielspältige tägliche Hausarbeit eine stetige und ruhige Konzentration auf ihre bestimmten Interessen und Gebiete verwehrt. Hier in der Einsamkeit kommt dem heranreifenden Jüngling viel deutlicher als in der Schule unter den Gefährten zum Bewußtsein, daß er sein eigener Herr sein, wenigstens innerhalb gewisser Grenzen, innerhalb seines Arbeitsgebiets und seiner Neigungen frei sein möchte und es nicht ist. Und von hier stammen all die Unzuträglichkeiten und Gefahren, die uns vorhin entgegentraten, die Unzufriedenheit bei den einen, die Trägheit und die Neigung zum Täuschen bei den anderen, die Abneigung gegen die Schule bei so vielen. Und hier also ist der Punkt, wo die Besserung einsetzen müßte und wo sie leicht einsetzen kann. Hier wird es am leichtesten deutlich, daß es nicht nötig ist, von allen Schülern in allen Fächern das gleiche zu fordern. Eine bestimmte Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten freilich werden sich alle gleichmäßig aneignen müssen. Allein diese Arbeit, hauptsächlich Gedächtnisarbeit, ist dem Umfang nach weit geringer, als es der gegenwärtigen Praxis entspricht. Die laufenden häuslichen Arbeiten, die im einzelnen nicht umfangreich sein mögen, aber im Ganzen die freie Zeit des Primaners zersplittern und vernichten, müssen wesentlich eingeschränkt werden.

Ich denke hier vor allem an das Präparationssystem in der fremdsprachlichen Lektüre, gegen das ich von lange her viel auf dem Herzen habe. Als diese Neuerung vor etwas mehr als 100 Jahren durch den Berliner Gymnasialdirektor Gedicke eingeführt wurde, bedeutete sie unzweifelhaft einen Fortschritt gegenüber der früheren Methode, nach welcher der Lehrer zunächst allein vorübersetzte und die Schüler nur zu wiederholen hatten. Allein inzwischen haben wir hundertfältig gelernt und gesehen, daß ein gemeinsames

Erarbeiten des Verständnisses in der Stunde zum mindesten den gleichen Erfolg haben kann, wie die häusliche Präparation, die dem Schüler, wenn er sie ernst nimmt, eine nicht geringe Arbeit und dem Lehrer die peinliche Mühe der Kontrolle und Zensierung auferlegt. Zudem wird diese Kontrolle durch die Masse gedruckter Hilfsmittel, Präparationen und Übersetzungen illusorisch gemacht und das ganze Verfahren immer mehr zum Scheinwesen, ja zur Farce entwertet. Ist es nun nicht besser auf diese allzufest eingewurzelte Gewohnheit endgültig zu verzichten und Präparationen nicht mehr oder doch nur von solchen Schülern zu verlangen, die sich freiwillig das entsprechende Gebiet zum besondern Arbeitsfeld ausgewählt haben? Im einzelnen geschieht das ja auch schon vielfach, aber warum wollen wir hier nicht die radikale Folgerung ziehen und fürder die Präparation auf die Klassenlektüre ein- für allemal nicht mehr verlangen? Die auf diese Weise ersparte Zeit könnte dann der Privatlektüre zugute kommen, einer Aufgabe, die leider mehr und mehr aus der Praxis unseres Schulwesens verschwunden ist. Auf dem Gymnasium früherer Zeit galt die Privatlektüre, die man von jedem Primaner verlangte und erwartete, ausschließlich der klassischen Literatur. Jetzt würde man dem Schüler frei geben, sich das Gebiet selbst auszuwählen, dem er sein Privatstudium zuwenden will, und neben der fremdsprachlichen Lektüre würde die deutsche Literatur, Geschichte und Naturwissenschaften zur Auswahl treten. Aber die Schule würde wiederum wie einst die Verpflichtung übernehmen, die Privatlektüre zu kontrollieren. Auf welche Weise das geschehen kann, wird eine weitere Überlegung zeigen.

Die Schüler nämlich können nicht bloß von einem großen Teil jener kleinen laufenden Arbeiten befreit werden, um auf diese Weise eine zusammenhängende Arbeitszeit zu gewinnen; eine weit größere Zeitersparnis kann an den größeren Arbeiten gemacht werden: dem deutschen und französischen Aufsatz und den mathematischen und physikalischen Aufgaben, die nach heutiger Praxis abwechselnd das Semester füllen. Alle diese Arbeiten — und das ist die durchgreifendste Veränderung, die ich vorzuschlagen habe — sollten in die Schule verlegt werden, und es würden dafür 2—3 Vormittage im Monat frei zu halten sein. Man wird gewiß nicht einwenden, daß sich das nicht machen lasse. Da die Klausuren verschiedenen Fächern entnommen werden, so würde keines derselben besonders beeinträchtigt werden, und auch die übrigen würden die verhältnismäßig geringe Einbuße leicht tragen können, wenn man etwa mit dem Wochentag wechselte. Man hat im Zusammenhang unserer Bestrebungen daran gedacht, die freien Studientage, wie sie in Schulpforta und anderen Internaten üblich sind, zu einer allgemeinen Einrichtung zu machen. Es ist das z. B. in Frankfurt a. M. am Goethegymnasium geschehen. Ob es sich aber allgemein an Externaten mit wirklichem Erfolg durchführen ließe, darüber sind mir gerade in Schulpforta gewichtige Zweifel geäußert worden. Aber auch wenn es der Fall sein sollte, wären die Studientage an Externaten kein vollgültiger Ersatz für eine zusammenhängende häusliche Beschäftigung; das verhindert schon die verhältnismäßig geringe Anzahl solcher Tage, die hier aus äußern Gründen allein möglich ist — in Frankfurt einer im Monat. Immer-

hin mag man die vorgeschlagenen regelmäßigen Klausurtage als eine Art von Studientagen ansehen. Sie haben jedenfalls den Vorteil, daß die Schüler hier wirklich arbeiten müssen, und sie sind zu gleicher Zeit eine vortreffliche Vorbereitung für die Reifeprüfung.[1]) Ganz besonders ins Gewicht fiele, daß dadurch die Benutzung unerlaubter Hilfsmittel, durch die jetzt der häusliche deutsche Aufsatz immer mehr entwertet zu werden droht, wie die Präparationen längst dadurch entwertet sind, daß die Benutzung dieser Hilfsmittel, wenn nicht ganz verhindert, so doch beträchtlich erschwert würde.[2]) Alles in allem genommen würden die Einrichtungen auch an sich erheblichen Vorteil bieten, ohne daß ihnen nennenswerte Nachteile gegenüberständen. Diese Klausurleistungen, die von allen Schülern zu verlangen wären, würden allerdings in einem engeren Rahmen gebunden erscheinen, als es die bisherigen deutschen Aufsätze und ähnliche Arbeiten waren, schon durch die Enge der zugemessenen Zeit und den Charakter der Klausurarbeit überhaupt, bei der man Initiative und selbständige Stoffbehandlung nicht verlangen kann. Dafür aber würde nun eine Entlastung eintreten, die den Schülern in ihrer häuslichen Arbeit eine wirkliche Bewegungsfreiheit schaffte, und diese Freiheit müßte von den einzelnen ausgenutzt werden, um sich in die Gebiete ihrer Wahl zu vertiefen und in größeren zusammenhängenden schriftlichen Arbeiten die Ergebnisse ihres Studiums darzulegen. Solche Arbeiten hätte der einzelne einmal, höchstens zweimal im Semester abzuliefern. Der Fachlehrer müßte sie beurteilen (nicht im einzelnen korrigieren) und mit dem Verfasser durchsprechen; sie wären bei der Zensur und im Examen in Anrechnung zu bringen. Ähnliche Arbeiten hat das Goethe-Gymnasium mit Hilfe der Studientage, das Lyzeum I in Hannover und andere Anstalten durch häusliche Entlastung möglich gemacht, mit unzweifelhaftem Erfolg. (Fraglich erscheint mir nur, ob es berechtigt ist, Themen aus Gebieten zuzulassen oder zu stellen, die der Schule fremd sind und dem Fachstudium, z. B. dem an sich juristischen angehören.) Zugleich müßte von dem einzelnen Schüler erwartet werden, daß er in dem Fach seiner Wahl sich auch im Unterricht besonders lebhaft und aktiv beteiligt, also z. B. in der fremdsprachlichen Lektüre größere Abschnitte selbständig präpariert und übersieht und so dem Lehrer in der Lektürestunde zu Hilfe kommt. Den Schülern, die ein besonderes Interesse nicht an den Tag legen und zu wissenschaftlichen Leistungen keine Neigung zeigen, mag man in alter Weise häusliche Aufsätze

[1]) Eine Einrichtung ganz ähnlich der oben vorgeschlagenen besteht an einzelnen Gymnasien des Königreichs Sachsen, insofern hier die 'Studiertage' der obersten Klassen (durchschnittlich 10 im Schuljahre) teils zur Erledigung der Privatlektüre, teils aber auch zur Anfertigung größerer schriftlicher Arbeiten, insbesondere mathematischer Aufgaben und deutscher Aufsätze, verwandt worden.

[2]) Bemerkenswert ist, daß der neue österreichische Normallehrplan des Gymnasiums diesem Vorschlag entgegenkommt: er schreibt für die 4 Klassen des Obergymnasiums je 3 Schul- und nur 2 Hausarbeiten im Deutschen für das Semester vor, gegenüber einem Klassenaufsatz und 3 häuslichen Aufsätzen im Semester, die bei uns üblich sind. Allein die Schularbeiten sind nicht als größere Klausuren gedacht, sondern können höchstens auf 2 Stunden ausgedehnt werden.

und Arbeiten aufgeben. Ein Schaden wäre es auch nicht, wenn man sie ihnen einfach erließe, aber dann freilich von ihnen verlangte, daß sie in keinem Fache wesentlich hinter den Anforderungen zurückblieben; eine Benachteiligung werden strebsamere Primaner darin nicht empfinden. Ihnen wird ja eben das gewährt, was sie wollen, die Freiheit, sich nach eigenem Wunsch und Interesse zu beschäftigen. Aber es müßte freilich klar hervortreten, daß die Anforderungen nur gleichmäßiger verteilt, nicht aber an sich geringer wären. Jedenfalls darf man überzeugt sein, daß die Leistungen der schwächeren Hälfte der Schüler durch diese Einrichtung nicht sinken würden, während die Begabteren sicherlich zu besseren Leistungen gespornt und gesteigert werden könnten. Gewiß, es wird immer eine Anzahl da sein, die sich die geschenkte Freiheit zu nutze macht, zu Zwecken, die der Schule, vielleicht der Erziehung überhaupt, fremd sind, aber das läßt sich auch jetzt nicht verhindern. Gewiß, jede Freiheit kann mißbraucht werden, in der Erziehung wie anderwärts, aber das beweist doch nicht, daß man keine Freiheit gewähren soll, sondern im Gegenteil, daß man zur Freiheit erziehen muß, daß man die Schranken allmählich erweitern und die Arbeitsfreiheit der Universität schon auf dem Gymnasium vorbereiten soll.

Was nun die Reifeprüfung betrifft, die zwischen beiden steht, so ist es eine vielfach umstrittene Frage, welchen Einfluß die Bewegungsfreiheit auf ihre Gestaltung haben müsse. Eine kleine Literatur darüber ist entstanden. Die Neuordnung des österreichischen Maturitätsexamens hat natürlicherweise auch für uns Reichsdeutsche Anregung gegeben die ganze Frage, die ohnehin in Fluß ist, zu revidieren. Es ist nun wohl ohne weiteres klar, daß die hier dargelegten Vorschläge eine durchgreifende Umgestaltung unserer Prüfungsordnung nicht erforderlich machen. Radikalere Veränderungen würden nur die natürliche und notwendige Folge jenes Fachsystems sein, das ich aus meinen Betrachtungen ausgeschieden habe. Für die Durchführung der Arbeitsfreiheit, wie sie hier gefordert ist, genügt schon die oben berührte Ermächtigung der Prüfungskommissionen in Preußen, die Kompensation nach freiem Ermessen eintreten zu lassen. Das Gleichgewicht, das nach der früheren Ordnung auf einigen festen Punkten ruhte, ist schon jetzt ein labiles geworden, es bedarf hierzu keiner neuen Verfügungen. Nur das eine ist nötig, und es wird mit der Zeit zweifellos von selber kommen, daß die Praxis, die jetzt noch vielfach von dem nachwirkenden Einfluß der früheren Ordnungen eingeengt wird, sich dem liberalen Geist der neuen Bestimmungen angleicht. Man mag auch hierin einen Vorzug meiner Vorschläge sehen. Allerdings bin ich der Meinung — und ich habe ihr gelegentlich auch öffentlichen Ausdruck gegeben —, daß unsere jetzige preußische und reichsdeutsche Prüfungsordnung einer beträchtlichen Vereinfachung fähig, aber nicht bedürftig ist, und daß auch die neue österreichische Ordnung, wiewohl sie unverkennbar nach Beschränkung auf das Notwendige strebt, gleichwohl in dieser Hinsicht noch zu wünschen übrig läßt. Allein es sind zum Teil wenigstens Erwägungen anderer Art als die hier angestellten, die hier den Ausschlag geben, und ich muß es mir daher für eine andere Gelegenheit aufsparen, sie dem günstigen Leser zu unterbreiten.

ART UND STOFF DER PHILOSOPHISCHEN UNTERWEISUNG SPEZIELL IN DER GELEHRTENSCHULE

Von Wilhelm Bruhn

Es könnte voreilig erscheinen, nach dem Wie und Was philosophischen Schulunterrichtes zu fragen in einer Zeit, in der die Stimmen der Pädagogen über die Vorfrage, ob denn überhaupt eine solche Unterweisung notwendig sei, noch durchaus geteilt sind. Indessen tut man gut — wie immer da, wo etwas Neues im Geistesleben der Zeit ans Licht drängt — sich nicht bedingungslos an das Urteil einer Auswahl von Sachverständigen auszuliefern, sondern den Geist der Zeit selber zu befragen. Daß dieser aber bereits entschieden hat, kann dem aufmerksamen Beobachter nicht entgehen; sein Spruch lautet, daß es not tue, einer Generation, die — endlich einmal wieder — von stetig wachsendem Verlangen nach philosophischer Weltanschauung erfüllt ist, die lange verschlossen gebliebene Quelle der Erkenntnis wieder aufzutun. Das geht aber die Schule an, denn die Brunnenstube, aus der den Lebenden die Kraft und Höhe der Erkenntnis zufließt, die wir die Bildung einer Zeit nennen, soll die Schule sein.

Der philosophische Unterricht mußte verfallen, solange die Zeit glaubte, der Philosophie entraten zu dürfen; heute ist das Sehnen nach einheitlichem Verstehen der Welt wieder erwacht. Und so wird man auch wieder daran denken müssen, die philosophische Unterweisung in der Schule aus ihrem Schlummer zu erwecken.

Zunächst freilich scheint uns die Geschichte nicht recht zu geben. Wann hätte wohl die Philosophie einen höheren Flug genommen als in den Tagen Kants? Und gerade auf Kants Zeiten müssen wir das Einschlafen der philosophischen Unterweisung, deren Leben nach Jahrhunderten gezählt hatte, zurückführen. Es liegt eine Art Tragik darin. Aber doch handelt es sich um eine durchsichtige und natürliche Entwicklung. Die große Anregung Kants verpuffte in einem Brillantfeuerwerk kühnster Spekulation, welche nicht nur, als ein unbestrittener Höhepunkt metaphysischen Denkens, die Gegenwirkung spekulativer Müdigkeit auslöste, sondern auch durch den Mangel an Nüchternheit, der ihr innewohnte, den sich wehrenden Wirklichkeitssinn ganz von selbst der sicheren Niederung der besonnenen Einzelforschung zuführte. Das Zeitalter der Philosophie wurde abgelöst durch das der Sonderwissenschaften. Die Schule aber mußte der Laune des sich wandelnden Zeitgeistes folgen. Sie mußte im Dienst der realen Wissenschaften das höchst reale Gut einer Er-

ziehung zu philosophischem Urteil opfern. So kam es zu dem noch heute bestehenden Zustand: die philosophische Unterweisung so gut wie ganz erdrückt durch die stets zunehmende Fülle des Fachunterrichts; da, wo sie noch lebt, doch abgemagert bis auf die Elemente der Logik und Psychologie und meist nur von den Brosamen sich nährend, die gelegentlich vom Tische des deutschen oder griechischen Unterrichts fallen. Im übrigen mußte die Gelehrtenschule in der Hingebung an antike Sprache und Literatur ihren Ersatz finden. Nun ist ohne Frage der Neuhumanismus als der Führer in das Geistesleben einer früheren Zeit, die in viel höherem Maße als die unsere die Einheit geschlossenen Denkens suchte und fand, der dankenswerteste Helfer eines auf die Kraft des Weltanschauens gerichteten Unterrichts — die philosophische Unterweisung ersetzen kann er doch nie, weil eben nie ein Umweg den geraden Weg zum Ziel ersetzen kann. Je mehr man aber anderseits sich gewöhnte, in verkehrter Steigerung des an sich Richtigen im klassisch-humanistischen Unterricht den restlosen Inbegriff der Bildung zu sehen, um so mehr mußte sich jene kurzsichtige Nichtachtung der Philosophie breit machen. Schließlich hätte freilich selbst ein Freund der Philosophie in der Schule nicht gewußt, woran sich denn halten; denn die spekulativen Systeme, schon von theologischer Seite verpönt in der Zeit der Restauration, waren auch an sich für den Schulunterricht schwerlich zu verwerten; der Kantische Kritizismus aber schien weniger ein positives System als eine Anbahnung neuer sich vorbereitender Gedanken zu sein, wie denn auch die Epigonen Kants es seither noch nicht zu dem konkreten Ganzen einer Schulphilosophie im früheren Sinne gebracht haben.

So ging die Philosophie schlafen und mit ihr der philosophische Schulunterricht. Aber die Zeiten sind andere geworden. Die spekulative Müdigkeit ist nachgerade als überwunden anzusehen. Das konnte nicht ausbleiben, führen doch gerade die so ins Minutiöse ausgebildeten Fachwissenschaften auf tausend Pfaden immer wieder an den Punkt zurück, wo das große Rätseln und Fragen anheben muß! Gleichzeitig fängt man an, sich darauf zu besinnen, daß auch der Klassizismus noch nicht als Weltanschauung genügt, und für das, was man durch die zersplitternde Vielheit der Einzelwissenschaften verlor, statt des halben Ersatzes einen ganzen zu fordern, den nur die Philosophie bieten kann. Philosophische Schulung beginnt wieder als ein wesentliches Stück der allgemeinen Bildung angesehen zu werden. Und fehlt es uns auch noch an einem anerkannten philosophischen System, so sind doch Fundamente und Grundriß seit Kant vorhanden, treten immer klarer hervor und setzen sich immer weiter durch. Unsere Zeit ist wieder eine philosophische geworden; was aber draußen im Leben schon Geistesströmung geworden ist, dies auf die Dauer der Schule vorenthalten, hieße die Strömung mit Gewalt zum Versiegen bringen.

Ist demnach die Wiedereinführung des philosophischen Unterrichts nur eine Frage der Zeit, so ist die Untersuchung des Wie und Was eine gebotene. Eine reichliche Literatur über diese Frage bestätigt das. Je mehr aber die Meinungen in dem viel verhandelten Problem auseinandergehen, um so dringlicher wird die Aufgabe selbständiger Untersuchung. Denn noch liegt alles im

Unklaren: Ziel des Unterrichts, Stoff und Form. Man weiß nicht recht, ob der Unterricht nur die Schulbildung abschließen oder mehr das Studium vorbereiten oder gar für das Leben und eine selbständige Weltanschauung ausrüsten solle. Hier wird gelegentliche Erledigung im Fachunterricht, dort Sonderunterricht gefordert, hier Logik und Psychologie, dort Geschichte der Philosophie oder Einleitung in dieselbe, auch wohl Ethik und vereinzelt sogar Metaphysik als der einzig würdige Gegenstand der Unterweisung angepriesen. Zu alledem heißt es Stellung nehmen. In doppeltem Sinne erwächst der Gelehrtenschule als der bewußten Trägerin humanistischer Tradition — der wir denn doch nicht nur die alten Sprachen, sondern auch die Wiederbelebung der Philosophie zu danken haben — diese Pflicht. Sie hat von dem durch ihre Sonderart bedingten Standpunkt aus die Frage zu lösen.

Eine solche Untersuchung nun über Art und Stoff der philosophischen Unterweisung speziell in der Gelehrtenschule wird sich nicht ohne weiteres in die beiden Hälften, welche das Thema andeutet, teilen lassen, da sich das Wie dem Nachdenken alsbald in eine Doppelfrage zerlegt: die allgemeine Frage nach dem Ziel des Unterrichts, welche vor derjenigen des Stoffes zu behandeln sein wird, und die spezielle der Methode, welche ihrerseits sich erst nach der Begrenzung des Stoffes erledigen läßt. Wir werden demnach zuerst das Ziel der philosophischen Unterweisung zu bestimmen haben, wie es vom Wesen der Philosophie einerseits, von dem der Gelehrtenschule anderseits bedingt ist. Daran wird sich von selbst die Frage anschließen, auf welchem Wege dies Ziel zu verfolgen sei, welche Frage die zweifache nach dem Stoffe und der Form seiner Darstellung in sich begreift.

Es muß der oberste Grundsatz einer jeden Untersuchung wie der gegenwärtigen sein, daß das Wesen der Philosophie klar in seiner Wirklichkeit erfaßt werde. Dies erheischt aber ein sorgfältiges Fernhalten der herrschenden populären Auffassung, welcher die Philosophie ein unklares Beieinander von Wissenschaft und philosophischem Denken geworden ist. Es war eine Nachwirkung der Überschätzung, welche in den letzten Jahrzehnten den Einzelwissenschaften zuteil wurde, wenn man die reine Wissenschaft — und zwar in Gestalt der empirischen Psychologie — in das eigenste Gebiet der Philosophie hineintrug, während diese doch an sich eine dem wissenschaftlichen Erkennen heterogene Form des Denkens ist, insofern die Wissenschaft in die Fülle der Einzeldinge, soweit sie unserer Erfahrung gegeben sind, untertauchen soll, um sie individuell zu erfassen, indes die Philosophie gerade das Bestreben hat, über das Individuelle hinaus die große Einheit aufzufinden, die letztlich alle Dinge umschließt. Philosophie ist in keiner Weise ein Wissen neben andern, sondern Weltanschauung, und zwar dies Wort als eine Tätigkeit, eine Bestrebung genommen; denn nur dies sozusagen formale Moment ist es, welches alle Philosophen von Anbeginn an bis heute eint. Ebendaher liegt auch die Kraft philosophischen Denkens, ob es schon ebensowohl wie die wissenschaftliche Einzelforschung den Intellekt zum Organ hat, nicht so sehr in diesem selbst, als vielmehr im innersten Wesen der Persönlichkeit, wie auch der Name 'Liebe

zur Weisheit' schon anzudeuten scheint: es ist Sache des Willens, des Charakters, sich aus den umgebenden Dingen die Einheit zu bauen, nach der das innerste Wesen des Menschen verlangt, da der forschende Geist hier ganz auf die ihm selbst innewohnende Energie angewiesen ist, während das wissenschaftliche Forschen in den Dingen selber die Strömung findet, die es in seinen Bann reißt und von Station zu Station weitertreibt. So ist Philosophie also eine auf psychische Vertiefung begründete persönliche Kraft, die Dinge in ein Weltbild zusammenzufassen.

Eine jede Unterweisung in der Philosophie würde demnach in erster Linie die Aufgabe haben, diese Kraft des vereinheitlichenden Denkens im Menschen zu erwecken, in zweiter die weitere, die erwachte Kraft durch Stoffzuführung zu vermehren und möglichst dem Ziele bestimmter Resultate entgegenzuführen. Hierin liegt schon, daß die Fundamente philosophischen Unterrichts keineswegs in der bloßen Mitteilung von Kenntnissen bestehen können, sondern eine Anregung des abstrahierenden, begrifflichen Denkens bedeuten müssen, welche aus den historischen Resultaten anderweitigen Denkens nur diejenigen herausnimmt, die besonders geeignet zu sein scheinen, hierzu mäeutische Dienste zu leisten. Erst das zur Selbständigkeit erwachte philosophische Denken wird dann die Zuführung von Kenntnissen bloß um ihrer selbst willen vertragen und um seiner Selbstbefriedigung willen benötigen.

Für uns nun handelt es sich um die Frage der philosophischen Unterweisung in der Schule. Da ist von vornherein klar, daß hier nur die erste, fundamentale Aufgabe des Unterrichts zur Erörterung stehen kann, da das in zweiter Linie erstrebenswerte Ziel: das Heranreifen des philosophischen Forschens zu bestimmten Resultaten, schlechterdings nur durch die Erziehung des Lebens selber zu erreichen ist, wofür sich oft genug selbst ein Menschendasein noch als zu kurz erweist. Man spricht gemeinhin von philosophischer Propädeutik in der Schule; in der Tat ein Name, der durchaus annehmbar ist, denn nur in der Form einer Propädeutik, will sagen einer Anbahnung und Grundlegung philosophischen Denkens kann philosophische Unterweisung in der Schule überhaupt zur Frage stehen. Eine solche Propädeutik würde dann also ein in hohem Grade erziehlich, in geringerem doktrinär gerichteter Unterricht sein müssen.

Ob freilich die philosophische Propädeutik im gedachten Sinne tatsächlich in das Gebiet der Schule hineingehöre oder nicht, dies gilt es erst noch zu entscheiden. Hier heißt es sich auf Wesen und Aufgabe der Schule, zunächst allgemein genommen, besinnen.

Daß die vornehmste Aufgabe der Schule nicht in der Mitteilung von Kenntnissen und Fertigkeiten zu suchen ist, sondern in der Erziehung des Schülers zur Persönlichkeit, ist eine Wahrheit, die heute mit siegreicher Kraft ans Licht dringt. Hieß es im Kaiserlichen Erlaß vom 1. Mai 1889, daß in einer Zeit, in welcher die sozialdemokratischen Irrtümer und Entstellungen mit vermehrtem Eifer verbreitet werden, die Schule zur Förderung der Erkenntnis dessen, was wahr, was wirklich und was in der Welt möglich ist, erhöhte Anstrengungen zu machen habe, so bedeutete dies immerhin, daß der Horizont

der Schule wohltuend ins allgemeinere erweitert wurde, wenn denn auch die Beschränkung auf die engeren Bahnen bestimmter apologetischer Tendenzen gleich daneben lag. Die Schule der amerikanischen Gesellschaft für ethische Kultur in New York, die englische moral instruction League, der ins einzelne ausgebildete Moralunterricht an den öffentlichen Schulen Frankreichs mit seinen reichlich 200 Lehrbüchern der Pflichtenlehre, die teils mehr als 60 Auflagen erlebt haben — alle diese Bestrebungen sind Beweise für die machtvoll durchdringende Überzeugung, daß die Schule Persönlichkeiten zu erziehen habe; daß man gerade im Moralunterricht den alleinigen Weg zum Ziel erblickt, ist aus den offen zutage liegenden Schäden des Religionsunterrichts einerseits, aus der bisherigen Aschenbrödelrolle der Philosophie und ihrer Propädeutik anderseits zu verstehen, wenn auch schwerlich zu billigen — worüber noch zu reden sein wird. Es ist das pädagogische Gewissen der Gegenwart, welches sich auf dem ersten Internationalen Kongreß für ethische Erziehung vom 25.—29. September 1908 in der Londoner Universität ausgesprochen hat, wenn der Professor Sadler — in seinem Bericht über die Internationale Umfrage betreffend ethische Belehrung und Erziehung in der Schule[1]) — betonte: 'Die höchste Aufgabe der Schule bleibt doch die Mitarbeit an der Bildung des Charakters und der Erziehung zu sittlichen und geistigen Idealen.'

Was ist nun aber ein Charakter? Doch wohl die Kraft der Persönlichkeit, die Dinge ihren höchsten Zwecken untertan zu machen. Nun wird nur der der Dinge ganz Herr werden, der sich zunächst zur intellektuellen Herrschaft über sie aufgeschwungen hat, indem er ihre Fülle in eine Einheit zwang; ethische Weltbeherrschung fängt an mit der intellektuellen. Folglich: ist es Aufgabe der Schule, Menschen heranzuziehen, welche die Kraft der Weltbeherrschung haben, so wird es ihre Voraufgabe sein müssen, zur Kraft der Weltanschauung zu erziehen. So folgt ganz unmittelbar aus dem allgemein anerkannten ethisch-persönlichen Ziel alles Unterrichts die spezielle Aufgabe der philosophischen Propädeutik. Geradeso gewiß wie die Philosophie, fälschlich als Summe von Wissen genommen, in das Gebiet der Schule nicht hineingehört, geradeso gewiß gehört sie, als eine intellektuell persönliche Kraft verstanden, in den Kreis ihrer Zielbestrebung hinein, sobald man die Aufgabe der Schule richtig faßt.

Das kann freilich die Meinung nicht sein, als ob in dem erziehlichen Moment der Schule die Notwendigkeit nur der philosophischen Propädeutik begründet liege. Es folgt daraus außer der allgemeinen Mahnung, jeden Fachunterricht möglichst persönlich zu gestalten, mit gleicher Dringlichkeit die Unentbehrlichkeit eines Sonderunterrichts, der unmittelbar auf den Charakter gerichtet ist; mit andern Worten: es ergibt sich aus jenem leitenden Gedanken mindestens ebenso logisch, ja in erster Linie, daß der Religionsunterricht oder, falls dieser wirklich — was hier nicht zu entscheiden ist — um seiner Schäden willen durch einen Moralunterricht zu ersetzen wäre, daß der letztere nicht zu

[1]) Vgl. Chr. Welt 1908, Nr. 45 S. 1088 ff.

entbehren ist. Denn daß die noch so persönliche Färbung des Fachunterrichts den Ansprüchen nicht genügen kann, welche heute an die erziehliche Kraft der Schule gestellt werden müssen, darüber ist man sich einig. Aber da zu einer Persönlichkeit eben nicht nur das sittliche Ideal gehört, sondern auch die intellektuelle Weltanschauung, da ferner die sittliche Persönlichkeit eine intellektuell gereifte zu ihrer Voraussetzung hat, so wird eine philosophische Propädeutik nicht nur gleicherweise wie der religiös-sittliche Unterricht von dem ethischen Gedanken der Schule gefordert, sondern auch von jener selbst als ihre unersetzliche Vorarbeiterin und Mithelferin zum gleichen Ziele. So wäre es also töricht, von beiden Arten des Persönlichkeitsunterrichts die eine bevorzugen oder gar gegen die andere ausspielen zu wollen, da sie doch wechselseitig zu ihrer Ergänzung auf sich angewiesen sind. Daher kann die Einseitigkeit, mit welcher weite Kreise heute lediglich vom Moralunterricht die Auferstehung der Erziehungsschule erwarten, nur als eine auf Mangel an Psychologie beruhende Halbheit bedauert werden; philosophische Propädeutik ist der werdenden Persönlichkeit genau so notwendig wie Moralunterricht, falls denn letzterer überhaupt einem zugleich religiösen und moralischen Unterricht nach der alten Weise — doch ohne die alten Schäden — vorzuziehen sein sollte.

Da jede Schule, von der ganz speziellen Berufsfachschule abgesehen, erziehlich wirken soll, so muß auch jede eine Art von philosophischer Propädeutik aufzuweisen haben; nur daß der Intensitätsgrad der Geistesschulung je nach der von den Verhältnissen gegebenen Höhenlage der Schule ein verschiedener sein wird. Auch die Volksschule, die keineswegs nur Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, sondern in hohem Grade Erziehungsanstalt sein möchte, hat in eben diesem humanistisch gearteten Ziel ein sozusagen philosophisches, indem sie wenigstens darauf ihr Augenmerk richten muß, daß die Grundgesetze des Denkens praktisch erfaßt werden — was denn eben ihre elementare Propädeutik ist. Von den höheren Schulen wird entsprechend Höheres zu fordern sein. Das, was sie über das Niveau der Elementarschule hinaushebt, ist die Wissenschaftlichkeit ihres Verfahrens. Dieser ihr Vorzug schließt die Größe der Verpflichtung zur Ausbildung dessen, was wir den intellektuellen Charakter genannt haben und in dem wir — dies das Wahre an der griechischen Meinung, daß Tugend Weisheit sei — den mächtigsten Förderer der ethischen Persönlichkeit erblicken müssen, in sich. Denn Wissenschaft führt allemal ins Philosophische, indem ein jedes gefundene Resultat gewissermaßen mit zwei entgegengesetzten Polen, dem Warum und dem Wozu, ins Spekulative hineinreicht; so kann Wissenschaft im wahren Sinne nie anders getrieben werden, als wenn der Geist daran gewöhnt wird, jene Pole, wo nicht zu bestimmen, so doch aufspüren zu lernen, das ist philosophisch zu denken. Ist doch Philosophie kein Sondergebiet neben andern praktischen Kräften, vielmehr die Erkenntnisart, welche einerseits die Wissenschaft durchsetzen, anderseits sie zur Einheit abschließen muß.

Die höchsten Ansprüche aber auf diesem Gebiet werden an diejenigen Schulen zu stellen sein, die sich das höchste Schulziel gestellt haben: das Rüst-

zeug für das Universitätsstudium zu besorgen, also Gelehrtenschule, Realgymnasium, Oberrealschule. Sie erheben die wissenschaftliche Methode zu derjenigen Gründlichkeit, die für das Alter der Zöglinge die höchst erreichbare ist; da ist denn kausale wie teleologische Betrachtung nicht mehr von der Hand zu weisen, und als Abschluß des gesamten Unterrichtsweges wird eine zusammenfassende Belehrung, welche die vielen aufgezeigten Fäden nunmehr möglichst in eins zusammenzufassen und die Fachwissenschaften durch eine aus ihnen herauswachsende Weltanschauung abzuschließen oder doch wenigstens das Bedürfnis nach einer solchen zu erwecken hat, geradezu dringliche Notwendigkeit. Erheischt das schon die Natur des wissenschaftlichen Verfahrens an sich, so doppelt der Charakter dieser Anstalten als solcher, welche auf die höchst entwickelte Form wissenschaftlichen Strebens, das Universitätsstudium, vorzubereiten haben. Aber die Universität soll nicht nur Wissenschaftler heranbilden, sondern Persönlichkeiten — desgleichen also auch schon die höhere Schule. Weil aus diesen Anstalten die Männer hervorgehen sollen, die das nationale Geistesleben zu tragen und zu fördern bestimmt sind, so sind sie die Erziehungsschule κατ' ἐξοχήν, so ist es also auch ihre Sonderpflicht, diejenige Schulung des Denkens zu vermitteln, welche für einen jeden unerläßlich ist, der seine Zeit verstehen und gar fördern will. Hierbei ist freilich Voraussetzung, daß das Studium nicht als eine ausschließliche Versenkung in die Fachwissenschaft zum Zwecke der Berufserfüllung aufgefaßt werde, sondern vielmehr als eine Erhebung zu derjenigen Höhe des Denkens, welche das geistige Niveau der Zeit darstellt, nur eben mit Hilfe der Fachwissenschaft. Ist dies das Wesen des Studiums, so wird letzteres niemals der Philosophie im Sinne des geschulten Denkens entraten, womit aber die ganz besondere Notwendigkeit einer philosophischen Propädeutik auf der höheren Schule gesetzt ist. Daß in der Tat von den Studierenden nur der kleinste Bruchteil sein Studium unter diesem Gesichtswinkel ansieht, ändert an der Richtigkeit des Ideals nichts; anderseits müßte die Schule gerade aus diesem Umstand entnehmen, daß ihre Unterlassungssünde bisher groß war und sich schwer gerächt hat. Daß aber die Detailarbeit des Sonderstudiums tatsächlich nicht mehr die Muße lasse zu philosophischer Vertiefung, können wir schlechterdings nicht zugeben angesichts dessen, daß unter der letzteren ja in keiner Weise ein neues Wissensgebiet zu verstehen ist, sondern eine Art des Denkens, welche für das Fachstudium, recht betrieben, eben eine Förderung, ja eine unentbehrliche Grundlage bedeutet, und der Tatsache, daß es zu dieser Schulung auch solche gebracht haben, die eine so günstige Vorbildung nicht hatten, vielmehr durch ihren Beruf scheinbar in die für solche Ziele ungünstigste Situation gebracht waren. Wenn endlich heute die höhere Schule nicht mehr ausschließlich nach der Universität hin ihre Ausgangstore öffnet, vielmehr auch nichtakademische Stände ihren Nachwuchs den vollen Schulweg durchmessen lassen, so ist hier zwar der Weg zum Ziel zeitgenössischer Bildung ein anderer geworden — für das Fachstudium tritt alsbald die praktische Lehrzeit, das Berufsleben ein —, aber nicht das Ziel selbst, und nur in erhöhtem Maße gilt es von diesen, die durch die rascher

herzutretende Vielgeschäftigkeit des nüchternen Alltagslebens verdoppelte Gefahr laufen, am Besten zu verkümmern, daß ihnen bei Zeiten ein Trieb zur Abrundung ihres Geisteslebens eingepflanzt werde, so stark, daß er ausreichend ist, sie auch späterhin vor geistiger Stagnation zu bewahren.

Was nun den Unterschied zwischen den Schulen humanistischer und realistischer Art angeht, so kann er die in ihrem gemeinsamen Charakter als Anstalten wissenschaftlicher und erziehlicher Vorbereitung auf die Universität enthaltene Verpflichtung wohl modifizieren, aber nicht aufheben. Es handelt sich auf beiden Seiten um das gleiche Ziel, das vom verschiedenen Standort aus erstrebt wird. Möglich wird dies dadurch, daß schließlich alle anzustrebende Erkenntnis das Produkt zweier Faktoren ist: der Dinge und des Ich. Man kann nun in der Bemühung, Erkenntnisse aufzubauen, einen der beiden Faktoren in den Vordergrund stellen, und hier liegt der Unterschied. Die realistische Schule bemüht sich, die vom Ich aufzufassende Außenwelt so klar zu demonstrieren, daß jenem der Prozeß des Erkennens und Beherrschens leicht wird. Die Gelehrtenschule dagegen hält sich von vornherein an den subjektiven Faktor, als den, der in der Tat der ausschlaggebende ist, indem keine Erkenntnis ohne seine Tat zustande kommt, und sucht also das erkennende Ich durch verinnerlichende und vertiefende Pflege aus sich selbst bis zu einer Entwicklungshöhe zu bringen, von der aus ihm die Herrschaft über die Dinge leicht fallen muß. In der Verschiedenheit dieser Wege liegen nun Momente, welche wiederum neue Gründe für die Unentbehrlichkeit philosophischer Unterweisung im dargestellten Sinne bedeuten.

Es ist klar, daß die realistische Methode der direkten Pflege des Ich nicht völlig entraten kann, so wenig wie die Gelehrtenschule ihr Ziel ohne eine ausreichende Berücksichtigung der realen Gegensatzwelt erreichen könnte. Soll ein Haus gebaut werden, so ist es sicher mit der architektonischen Phantasie allein nicht getan, sondern das gegebene Material mit den ihm innewohnenden Gesetzen will beherrscht sein. Anderseits aber wäre es noch törichter, die Mauersteine Schicht für Schicht zur Stelle zu schaffen und nun das Zusammenfügen derselben zum kunstvollen Ganzen als etwas, was sich von selbst ergäbe, einem ungeschulten Geiste zu überlassen. Und so verlangt die realistische Unterweisung dringend nach einer Ergänzung, geeignet, das Zerstreute zusammenzufassen und zur Harmonie einer Weltanschauung zu verbinden. Und das würde eben die Baukunst des Geistes, das philosophische Denken, sein müssen. Wunderbar genug, daß man den Baumeister noch immer als einen Eindringling ansehen kann, der auf dem Bau nichts zu tun habe! Als ob nicht gerade die Bausteine des realistischen Unterrichts, der Naturwissenschaften und Mathematik nicht am letzten, der Ecken, Kanten und Fugen genug böten, die nach dem Mörtel philosophischer Begriffe verlangen! Ein merkwürdiges Vorurteil, geschaffen durch historisches Beharrungsvermögen und Unklarheit über Wesen der Schule wie der Philosophie, jenes, das die Propädeutik von vornherein als eine Art pädagogischer Überleistung und Extravaganz der Gelehrtenschule als Sonderbesitz zuweisen möchte, offenbar in dem dunklen Gefühl, daß alles Theo-

retischere und Historischere hierher, auf die realistische Schule aber nur die ganz reale Gegenwart gehöre. Als ob die Gelehrtenschule nicht auch für die Gegenwart arbeitete, und als ob philosophische Schulung nicht heutzutage eine äußerst reale Sache geworden wäre, welche jedem ohne Ausnahme zugänglich zu machen ist, der auf höhere Bildung Anspruch erhebt, ein Handwerkszeug selbst für das alltägliche Berufsleben, jedenfalls für den, der den Ehrgeiz hat seinen Beruf nicht nur auszufüllen, sondern von ihm aus an der Bewegung des Zeitgeistes teilzunehmen. Schließlich könnte die philosophische Propädeutik gerade dem realistischen Unterricht noch einen größeren Dienst als den der Ergänzung zur vollen Wissenschaftlichkeit erweisen. Sie könnte hier die Rolle eines Sicherheitsventils spielen, wie es den realistischen Anstalten in der Tat dringend not tut: es liegt in dem fort und fort sich mehrenden Vielerlei ihrer Unterrichtsstoffe eine stark zentrifugale Tendenz, welche als Gegengewicht eine Kraft der Vereinheitlichung erfordert, um die werdende Persönlichkeit vor der in der Zeit des Wachsens zwiefach gefährlichen Zersplitterung zu bewahren und zur Einheit zusammenzuschließen. Nun ist ihr diese Kraft, wie sie der Gelehrtenschule ohne Zweifel in der hingebenden Beschäftigung mit dem geschlossenen Leben der Antike in hohem Maße gegeben ist, versagt; um so mehr Grund hätte sie, sich an den reichlichen Ersatz zu halten, den eine philosophische Propädeutik ihr darbietet.

Müßte demnach die Pädagogik der Realanstalt schon aus sich selbst zu einer philosophischen Unterweisung führen, so trifft freilich ein Entsprechendes für die Gelehrtenschule in noch höherem Maße zu. Sie, die Erbin der humanistischen Tradition, hat die Pflege und harmonische Ausgestaltung der Persönlichkeit ausdrücklich auf ihre Fahne geschrieben, in der richtigen Voraussetzung, daß es das Ich selber sei, welches sich seine Welt zimmere. Das humanistische Ziel aber trägt die Ausbildung des intellektuellen Charakters als seine Voraussetzung in sich, und so ist also die Gelehrtenschule als die erste aller Erziehungsanstalten ganz unmittelbar aus ihrem Wesen heraus zur philosophischen Schulung ihrer Zöglinge verpflichtet.

Ein Gleiches ergibt sich aber auch aus der Betrachtung des besonderen Weges zum Ziel, den die Gelehrtenschule einschlägt. Sie ist eine humanistisch-historische Lehranstalt, denn sie erstrebt die harmonische Ausgestaltung der Persönlichkeit auf dem Wege historischer Bildung. Ihr leitender Gedanke dabei ist der, daß der sich entwickelnde Geist durch den tieferen Einblick in die Entwicklung hochstehender Völker erzogen werde, zu vergleichen und zu reflektieren, Urteile zu bilden und Vorsätze zu fassen, und so durch die engere Fühlung mit einer geschlossenen Geisteswelt sich selber zur Geschlossenheit entfalte. Und nichts ist ungerechtfertigter als die Meinung, dies Verfahren heiße die Gelehrtenschule in eine Isolierschicht aristokratischer Gelehrsamkeit hüllen und dem wirklichen Leben fernrücken. Es ist die Gegenwart, welcher die Schule dient, indem sie tief in die Vergangenheit hineinführt. Freilich ist es der Geist einer früheren Zeit, der hier lebendig blieb, einer Zeit, die noch Muße und Ruhe hatte zu gründlicherer Selbstvertiefung, und die Gegenwart

mag wohl ein Recht haben, auf die Notwendigkeit nüchterner Gegenwartskenntnis zu pochen. Aber es ist ein vornehmer und gesunder Geist, und seine Erhaltung täte der unsteten und zerfahrenen Gegenwart not als die eines letzten großen Bollwerks wider die alles Persönliche zu nivellieren drohende Macht der zersplitterten und zersplitternden Detailwissenschaft.

Darf aber die Gelehrtenschule stolz sein auf ihren historischen Geist, so muß sie alles setzen an seine Pflege, und dazu gehört die philosophische Schulung; denn historische Bildung ist nicht denkbar ohne Philosophie. Daß die Geschichte stoffliche Ansatzpunkte und Überleitungen ins philosophische Gebiet und zwar in das der Antike am meisten, in Fülle bietet, ist hier das wenigste; daß ihr eigenstes Wesen als Philosophie erkannt werde, darauf kommt es an. Völker, Persönlichkeiten haben Weltanschauungen, von denen sie leben; sie studieren heißt ihre Weltanschauung aus ihrer Sprache, ihrer Literatur und Geschichte herausheben. Die Weltgeschichte ist ja schließlich eine Geschichte des Geistes. Und das ist es eben, was an dem Umgang mit der Antike die Persönlichkeit am meisten fördert, daß sie mit diesem Persönlichen in der Antike in Berührung gebracht wird. Dann aber gilt es auch im Unterricht das persönliche Moment sorgsam herauszuschälen und nicht im Schwall der Tatsachen und Einzeldinge untergehen zu lassen, mit andern Worten: der altklassische Unterricht muß gipfeln in einem Weltanschauungsunterricht, die bloße Darbietung des geschichtlichen Lebens genügt da nicht. Sie kann ja allenfalls den Geist in die Richtung auf Geschlossenheit drängen; aber diese Richtung muß eine mit Bewußtsein und Zielstrebigkeit verfolgte werden. Es muß zusammengefaßt werden, welches die Weltanschauung der behandelten Völker und Persönlichkeiten war, und damit diese Resultate fruchtbar gemacht werden, muß wiederum zuvor erkannt sein, was überhaupt Weltanschauung sei, warum der Mensch sie erstrebe und welches der richtige Weg zum Ziel sei. Erfolgt diese natürliche Krönung des klassischen Einzelunterrichts durch philosophische Propädeutik nicht, so ist gutes Gold in Staubform verschleudert worden. Der Schüler empfing den allerpersönlichsten Unterricht dennoch unpersönlich, das kostbarste Geschenk ohne eine Ahnung seines Wertes — daß er aber später von selbst zur Erkenntnis dieses Wertes kommen sollte, bleibt mehr als zweifelhaft.

So legt der klassische Unterricht schon durch das eigene philosophisch geartete Wesen seine Abrundung und äußerste Verwertung für die werdende Persönlichkeit in Gestalt einer Weltanschauungslehre nahe. Doppelt notwendig aber wird eine derartige bewußt philosophische Zuspitzung des Unterrichts heutzutage, wo derjenige Teil persönlicher und verpersönlichender Kraft, der in der bloß objektiv historischen Darstellung der Antike immerhin liegen mag, durch die in immer ausgedehnterem Maße sich zwischenein drängenden Realien mehr und mehr illusorisch zu werden droht. In diesem Ansturm des realistischen Wissens wird die philosophische Propädeutik geradezu zum Lebensretter der humanistischen Tendenz, welche ohne sie schließlich in den Realien wird ertrinken müssen.

Denn der Halt, den der deutsche oder etwa der Religionsunterricht ihr verleihen könnte, hat im Vergleich mit dem, der ihr an dem Altklassischen verloren geht, nicht die Bedeutung einer rettenden Planke, ganz abgesehen von der Frage, ob es der Gelehrtenschule würdig ist, die ihrem eigensten Sonderbesitz, dem altklassischen Unterricht innewohnende Grundtendenz humanistischen Wesens auf anderweitigen Unterricht zu übertragen, den sie mit den übrigen höheren Schulen gemein hat. Freilich pflegt gerade der deutsche Unterricht die gewünschte Ergänzung dadurch anzustreben, daß er die Persönlichkeiten unserer nationalen Geistesheroen lebendig werden läßt, wozu noch kommt, daß im Anschluß daran auch wohl hin und wieder ein Kapitel aus der Ästhetik behandelt wird — ein doch recht unzulänglicher Ersatz, denn nie vermag ein solches Kapitel, noch dazu angeschlossen an die schwer verständliche Sprache vergangener Zeiten, etwas Ganzes und Geschlossenes zu bieten. Und wo würde erreicht, daß die dichterische Persönlichkeit auch als eine nach Erkenntnis ringende, Weltanschauung suchende vor dem Auge des Schülers lebendig wird? Merkwürdig genug, daß man immer meint, die Philosophie, soweit ihr denn Heimatsrechte in der höheren Schule zugestanden werden, gerade an den Dichtern demonstrieren zu müssen — als ob wir nicht auch statt des Umweges einen direkten Weg einschlagen könnten, als ob wir nicht auch deutsche Denker hätten, an denen die Weltanschauungsfrage zu behandeln eine Lust sein müßte und dazu ein Unternehmen, das Geschlossenheit und damit Erfolg verspräche! Schließlich steht es mit dem deutschen Unterricht nicht viel anders als mit dem altklassischen: auch er bietet der Ansatzpunkte philosophischer Betrachtung genug, und auch er will selber von philosophischem Geiste getragen und durchsetzt sein, aber auch er bedarf, und vielleicht noch mehr als der altklassische Unterricht, der Erfüllung durch eine besondere philosophische Propädeutik, oder aber er bleibt, für sich allein gelassen, eben auch ein Ansatz ohne Entwicklung, ein Streben, das mit vielen Armen emporgreift, um doch schon im ersten Aufstieg in sich selbst zurückgeworfen zu werden.

Ebensowenig vermag selbst der Religionsunterricht, ob er auch durch sein unmittelbares Anfassen der Persönlichkeit der erziehlichste Unterricht überhaupt und insofern der stärkste Träger humanistischer Tendenz ist, die philosophische Schulung überflüssig zu machen. Anders kann nur der denken, der in gänzlichem Mißverstehen sowohl dessen, was Religion, als dessen, was Philosophie heißt, meint, die Philosophie in die religiöse Unterweisung hineintragen zu müssen, ein Mißverstehen, welches freilich weit verbreitet ist, doch nur zum größten Schaden nicht nur des Unterrichts, sondern auch der Philosophie wie der Religion selber, denen beiden durch solche Verwischung ihrer Grenzlinien ein schlechter Dienst geleistet wird. Seitdem ein Kant war, der die Menschheit endgültig über das Wesen intellektuellen Erkennens aufklärte, und ein Schleiermacher, der ihr sagte, was religiöses Gefühl sei, sollte man wissen, daß hier zwei völlig heterogene Geistesrichtungen vorliegen, deren Vermischung die verhängnisvollsten Wirkungen haben muß — wie die Geschichte des Dogmas sattsam lehrt. Nicht minder wichtig aber wie die Einsicht in die absolute

Geschiedenheit der beiden Linien ist die andere, daß es zwei Parallelen sind, die nebeneinander hereilen, um sich, auf Erden niemals vereint, in der Unendlichkeit zu finden, wenn die irdische Beschränktheit vom erkennenden Geiste abgestreift sein wird. So wollen Philosophie und Religion zwar vorsichtig auf ihre Gebiete beschränkt sein, aber doch kann eins des andern nicht entraten; es sind zwei Wanderer, die von entgegengesetzter Seite der einen lichten Höhe zueilen, und wissen von ihrem Wandergefährten und freuen sich neidlos über jeden seiner Erfolge und sehnen sich, ihn einst im Licht zu begrüßen.

Was nun aber von Philosophie und Religion gemeinhin gilt, hat nicht mindere Gültigkeit für die religiöse und philosophische Unterweisung. Es wird zwar so leicht niemand beikommen, den Gedankenbau, den er mit dem Werkzeug des Begriffs mühsam errichtete, zwischenein durch den freieren Luftzug religiösen Vermutens freiwillig immer wieder zu erschüttern; aber ebenso selbstverständlich sollte es sein, daß der Religionsunterricht seine Unterweisung ganz nur auf das religiöse Erkenntnisorgan, das Glauben, stütze, und nicht durch leichtfertige Vermischung verschiedenster Erkenntnisgebiete schon im Schüler die unheilvolle Verwirrung des Glaubens und Wissens festlege. Und darum kann von einer Aufnahme philosophischer Unterweisung im Religionsunterricht selber für ernstes Denken nicht die Rede sein. Anderseits aber liegt es im Interesse auch des Religionsunterrichts, daß eine philosophische Unterweisung ihm parallel gehe; denn es kann für die Erziehung des Schülers zur Klarheit und zur — Demut seiner Weltanschauung nichts notwendiger sein, als daß er von Anbeginn erkenne, wie sich dem Menschen zwei Wege zur Erkenntnis auftun, beide sich ins Dunkel verlierend, wenn auch nicht ohne Hoffnung, und nie einer in den andern übergehend. Will aber die Schule im wahren Sinne humanistisch sein, will sagen den Keim zur vollen Menschlichkeit entfalten, zu welcher eben die Doppeltheit des Erkenntnisweges als ein Wesensmerkmal gehört, so muß sie schließlich schon um der Vollständigkeit ihres Prinzips willen Sorge tragen, daß neben der Erziehung zum religiös-ethischen Charakter diejenige des intellektuellen einhergehe.

Ein solches Nebeneinander der religiösen und philosophischen Erziehung wird, zumal für die humanistische Schule, immer das Natürliche und Ideale bleiben; denn dies sind die beiden Wege zur Entfaltung der Persönlichkeit, und einen dritten neben ihnen gibt es nicht. Wie aber, wenn die Zukunft den einen Weg und gerade den längst erprobten — da doch der andere eben erst im Begriffe ist, gangbar gemacht zu werden — verschüttete? Wir denken an die drohende Beseitigung des obligatorischen Religionsunterrichts aus dem Lehrplan. In der Tat scheint es sich hier um ein Ereignis zu handeln, das als eine durch die nüchterne Rechtslage brutal gegebene Notwendigkeit für gänzlich unausbleiblich gelten muß. Denn man mag den Religionsunterricht noch so sehr zum Gegenstand der Reformen machen — solange sowohl der Orthodoxe als der Liberale unter Hinweis auf sein Recht verlangen kann, daß seine Kinder genau in seinen und nur in seinen religiösen Anschauungen unterwiesen werden, so lange bleibt die Schule in einem höchst peinlichen Dilemma, aus welchem

sie auch nicht etwa ein verwaschener interkonfessioneller und unparteilicher Religionsunterricht — ein fleischloses Phantom! — erretten kann, sondern allein die Konsequenz einer Aufhebung des obligatorischen Klassenunterrichts in der Religion. Je mehr nun die dogmatische Empfindsamkeit der Parteien sich steigern wird, um so nötiger wird dieser Schritt werden. Dann aber ist die humanistische Lehranstalt, von der Besonderheit ihres Standpunktes aus, der leidtragendste Teil. Sie hat dann von den zwei Möglichkeiten zur unmittelbaren und direkten — nicht erst durch den Stoff indirekt vermittelten — Beeinflussung der werdenden Persönlichkeit nur noch die eine übrig behalten, und zwar die, welche noch nicht aus dem Keimzustand herausgekommen ist. Was folgt? Doch wohl, daß es dann der Selbsterhaltungstrieb ihr schlechtweg zur Pflicht machen wird, diesen letzten Weg zur Gestaltung ihres eigensten Wesens endlich auszubauen und gangbar zu machen!

Es war festzustellen, daß die Erziehungsschule und ganz besonders ihre erste Verkörperung, die humanistische Gelehrtenschule, eine philosophische Unterweisung, diese aus der wirklichen Bedeutung der Philosophie heraus verstanden, nicht nur ihrem Wesen nach erträgt, sondern geradezu als eine Ergänzung ihres Wesens fordert. Es erübrigt, das Lehrziel der philosophischen Propädeutik in der sowohl dem Wesen der Philosophie als dem der Schule gerecht werdenden Weise näher festzustellen und damit unverträgliche Auffassungen abzuweisen.

Die herrschenden Auffassungen von der Aufgabe der philosophischen Unterweisung teilen sich dem Beobachter in zwei Gruppen, indem man diesem Unterricht entweder eine formale oder eine enzyklopädisch-wissenschaftliche Absicht zuerkennt. Beide Meinungen scheinen uns weder dem, was Philosophie ist, noch dem Ziel der Schule zu entsprechen. Die vorherrschende Ansicht ist die formal orientierte, welche durch philosophische Unterweisung die Fähigkeit begrifflichen Denkens schärfen will, wozu man natürlicherweise die Logik als Unterrichtsgegenstand brauchen wird. Und in der Tat ist logische Geistesschärfe das unentbehrlichste Rüstzeug philosophischer Arbeit und sicher ein solches, welches man dem Zögling einer höheren Schule unbedingt schon zueignen soll und kann. Aber es ist denn auch das primitivste Werkzeug, welches der Philosoph braucht, und die Schule sollte sich keineswegs hierauf beschränken. Wenn Philosophsein so viel ist wie Weltanschauung haben, so ist Propädeutik dazu die Anleitung zum Aufsuchen einer Weltanschauung, und die Anweisung zu logischem Denken folglich eine Propädeutik der philosophischen Propädeutik. Es besteht aber auch an unsern höheren Schulen durchaus kein Notstand, welcher einen Sonderunterricht im logischen Denken ins Programm aufzunehmen nötigte, sondern wir dürfen durchaus das Vertrauen haben, daß diese durch ihren gesamten Unterricht, zumal durch den sprachlich grammatischen und den mathematischen, dem jugendlichen Geist diejenige Schärfe verleihen können, welche zur Einführung in den Kampf um die Weltanschauung erforderlich ist.

Greift das formale Ziel demnach zu niedrig, so greift das enzyklopädisch-

wissenschaftliche zu hoch. Es geht von der Meinung aus, daß Philosophie eine Summe von Kenntnissen sei, zu welcher, da dem noch gänzlich Unvorbereiteten ein völliges Übersehen auf der Universität allzuschwer fallen werde, schon die Schule wenigstens den Grund legen müsse; hierher gehören die vielfachen Versuche mit empirischer Psychologie, Geschichte der Philosophie im Grundriß und dergleichen. Wobei nicht bestritten werden soll, daß dem enzyklopädischen Gesichtspunkt auch ein formaler beigesellt werden kann, so gut wie mit dem formalen auch der wissenschaftliche in mannigfacher Komposition verbunden wird. Allein das Vorherrschen des letzteren widerspricht sowohl dem Wesen der Philosophie als dem der Erziehungsschule. Philosophie ist eben nicht ein Wissen, sondern das Wissen vom Wissen; und gerade dies zu lehren ist der Erziehungsschule Notsache. Nun kann man freilich das letztere so gut erkenntnistheoretisch-grundlegend wie auch akademisch-historisch verstehen, insofern ja die philosophische Betätigung nicht daran sich genügen zu lassen braucht, daß sie ergründe, wie man zu den letzten Erkenntnissen kommt, sondern auch zu der zweiten Frage vorschreiten kann und wird, was denn jeweils von der suchenden Menschheit als letzte Erkenntnis ausgegeben worden sei. Da ist dann aber die erkenntnis-theoretische Untersuchung die eigentliche Philosophie in Wurzel und Kern und die historisch-systematische nur ihre natürliche Ausgestaltung; Kern und Wurzel nun sind für den Anfänger, die Ausgestaltung für den Vorgeschritteneren. Und so muß jedes Vordrängen des enzyklopädischen Gesichtspunktes auf der Schule zum ersten als ein pädagogischer Fehler angesehen werden, da man nicht mit dem Abschluß einer Sache den Beginn machen wird, und zum andern als ein unberechtigtes Eingreifen in den Rahmen des Universitätsstudiums.

Der richtige Gesichtspunkt muß der sein, welcher die Interessen der Schule mit dem Wesenhaften der philosophischen Betätigung harmonisch verbindet. Da letzteres die selbständig denkende Stellungnahme zu den letzten Welträtseln bedeutet und die höhere Schule, speziell die Gelehrtenschule, durch wissenschaftliches Verfahren zur Teilnahme an der Bildung der Zeit, als deren Krönung eben die Reife selbständiger Weltanschauung anzusehen ist, erziehen will, so wird das Ziel der philosophischen Unterweisung auf der Schule dies sein müssen, daß Lust und Kraft zum Ringen nach selbständiger Weltanschauung in dem heranreifenden Schüler erweckt werde. Dies ist aber mehr als das bloß formale Moment der logischen Geistesschärfe und wiederum weniger als das der enzyklopädischen Einführung in historische und systematische Philosophie. Es ist — damit wir uns an das Wort Propädeutik anlehnen — ein pädeutisches Ziel, welches in erster Linie weder das begriffliche Vermögen noch das Gedächtnis, sondern den Charakter ins Auge faßt. Das schließt selbstverständlich weder das formale noch das stoffliche Moment aus, welche hier teils Voraussetzung, teils Mittel zum Zweck sein werden, aber es drängt sie in den Hintergrund. Des näheren wird unser Lehrziel, nach dem Obigen als eine Art Weltanschauungslehre gefaßt — wobei das Wort Lehre mit Vorsicht verstanden werden muß, nämlich ebenso wie bei der Religionslehre: nicht als Mit-

teilung, sondern als Anregung —, in eine doppelte Aufgabe zerfallen, deren erstere negative, deren zweite positive Art hat. Und vielleicht ist hier der negative Teil der Aufgabe der wichtigere. Denn zuerst gilt es den Erzfeind aller wahren Philosophie aus dem Wege zu räumen, ehe man wirklich an philosophische Kultur denken kann: jenen naiven Sensualismus, der sich so überaus sicher fühlt in der bedingungslosen Hinnahme der Erscheinungswelt als der ganzen Wirklichkeit, daß es ihm absurd vorkommen will, noch Weiteres dahinter zu vermuten. Wird dies Bollwerk der Ignoranz nicht schon im Werdenden erschüttert, so wird derjenige, der seine Bildung abgeschlossen wähnt, sicherlich nicht mehr dazu kommen, seine wahre Natur zu erkennen. Wohlverstanden: nicht den Materialismus als Weltanschauung zu bekämpfen — wie der angezogene Erlaß von 1889 wollte und wie z. B. die Arbeit von Schulte-Tigges[1]) will — erscheint uns die erste Aufgabe, sondern die Bekämpfung des Materialismus als Weltanschauungslosigkeit, wie denn das selbstzufriedene Nichtwissen in jeder Beziehung ein viel ärgerer Feind des Fortschritts ist als eine bestimmte, und sei es die törichtste Weltanschauung. Nicht Apologetik wollen wir, sondern Wissenschaftlichkeit, philosophisches Denken, welches ewig der stärkste Halt der Wahrheit sein wird. Und so wird es ein unschätzbarer Dienst sein, den die philosophische Propädeutik dem Fortschritt der Wahrheit leistet, wenn sie den werdenden Geist lehrt, Schein als Schein zu erkennen, und dadurch den Drang, der, einmal erwacht, nie wieder ruhen wird, in ihn hineinpflanzt, immerdar durch die Schleier der Erscheinungswelt hindurch in die Tiefen der Wahrheit einzudringen. Erst wenn dies erreicht ist, kann von dem zweiten Teil der Aufgabe die Rede sein: Wege zu bahnen zu einer unter den heute gegebenen Bedingungen möglichen Gewinnung selbständiger Weltbeurteilung. Diese Aufgabe aber schließt nun eine doppelte in sich, eine formale und eine materiale, und hier kommt das Richtige der abgewiesenen Auffassungen vom Lehrziel der Propädeutik zur Anerkennung, nur daß das formale Moment in ihm nicht unerheblich gesteigert, das wissenschaftliche ebensoviel verringert werden muß: zur Teilnahme am heutigen Kampf um die Weltanschauung wird niemand gelangen können, der nicht erstens weiß, was denn Weltbeurteilen heiße, und zum andern, wie weit man heute in der Weltbeurteilung gelangt sei. Mit andern Worten: es ist nötig, den Schüler zunächst in das Werden einer Weltanschauung überhaupt einzuführen und ihn zum eigenen Streben nach dieser Richtung hin anzuregen, sodann aber auch, weil er doch heute kämpfen soll, und zwar Seite an Seite mit vielen, in diejenigen Erkenntnisse, die heutzutage als Grundlagen jeder wissenschaftlichen Weltanschauung allgemein anerkannt sind, um die erschlossene Geistesströmung in das richtige Bette zu leiten.

Überblicken wir im Anschluß hieran noch kurz die Geschichte der philosophischen Propädeutik, so erweist diese sich als eine Linie, die bei aller Unstetigkeit doch eine unverkennbare Richtung nach dem von uns aufgestellten

[1]) A. Schulte-Tigges: Philos. Propäd. auf naturwissenschaftlicher Grundlage. 2. Aufl. Berlin 1904.

Ziele verfolgt. Der Ausgangspunkt der Linie ist der Formalismus. Die Schulen der Scholastik schlossen das Trivium ab mit der Dialektik, welche nichts anderes als die formale Logik des Aristoteles war. Es ist aber zu beachten, daß nicht eine enzyklopädische Tendenz die erste war, sondern eben die formale, welche doch immerhin einen stärkeren Ansatz zu bewußter Persönlichkeitspflege verrät. Daß dieser Ansatz ein Ansatz blieb, ist nach dem formalistischen Bildungsideal jener Zeit nicht weiter verwunderlich; verwunderlicher ist, daß auch heute noch, wo jenes Ideal längst über sich hinausgewachsen ist, der Ansatz immer noch im Keime zurückgehalten wird.

Der Humanismus erweiterte den Gesichtskreis seiner Zeit; der Mensch wird fortab nicht mehr als intellektueller Mechanismus, sondern als Persönlichkeit gewertet. Dieser gewaltige Umschwung konnte auch für die Praxis der philosophischen Unterweisung nicht bedeutungslos bleiben, wenn auch bei der Langsamkeit, mit der jede Neuerung von der Oberfläche des geistigen Lebens in die Tiefen historisch fest gewordener Einrichtungen hinunterzusinken pflegt, der Fortschritt auf pädagogischem Gebiet zunächst nur ein geringer war. Die Dialektik wird jetzt Mittel zum Zweck der Rhetorik und mit rhetorischen Übungen verbunden — jedenfalls ein energisches Umbiegen der formalistischen Linie ins Pädeutisch-Persönliche, wenn denn auch das Wesen der Persönlichkeit zuvörderst noch recht hohl und äußerlich aufgefaßt wird.

Die Zeit der Aufklärung, die so manches nivellierte, trug den verflachten Bildungsbegriff auch in die Schule hinein: Philosophie wird jetzt zur Summe von Kenntnissen degradiert, und die Propädeutik verfällt dem seicht enzyklopädischen Gesichtspunkt; Ethik, Politik, Metaphysik, Ontologie, Naturrecht und anderes wurde demonstriert, und schon der Schüler mußte lernen, nach dem Vorbild des großen Meisters Wolff das Weltall mathematisch-begrifflich kunstgerecht zu zerlegen. Friedrich der Große und Zedlitz blieben zunächst unverstanden, als sie, auf das humanistische Ideal zurückgreifend, wiederum den Nutzen der Logik betonten, und zwar nicht nur zu rhetorischen Zwecken, sondern auch als Anleitung zum selbständigen Denken. Die Académie civile et militaire des nobles, die auf des Königs eigene Veranlassung sogar Geschichte der Philosophie im Lehrplan hatte, war eine Oase in der Wolffschen Wüste.

Dann kam der große Umschwung im Reich des Geistes, das prinzipielle Neuwerden des Denkens. Kant besiegte Wolff. Man besann sich wieder darauf, daß jeder Philosoph wie der große Cartesius den Weg vom ersten Anbeginn an ohne Stützen zurücklegen müsse, um ein guter Philosoph zu werden; damit war auch der philosophischen Propädeutik für die Folgezeit das Ziel festgelegt: die Kunst des cogitare zu lehren, wie Kant, der Meister, sie gezeigt, das mußte in Zukunft das Wesen philosophischer Schulunterweisung sein — hätte es werden müssen, wenn die Zeit mit ihrem Meister Schritt zu halten vermocht hätte. Wie die Taten großer Männer so oft Samenkörnern gleichen, die, scheinbar leblos, lange im Erdenschoße ruhen, um erst dann segenbringend zu ersprießen, wenn ihre Zeit gekommen ist, so auch hier. Kants Kritizismus, kaum von seinen philosophischen Zeitgenossen verstanden, schien für die Schule

allzu schwer. Anderseits hatte man doch des neuen Geistes so viel verspürt, daß man die alten Pfade auch nicht mehr gehen mochte. Und so mußte die philosophische Unterweisung einschlafen, eben damals einschlafen, wo sie erst völlig zu neuem Leben hätte erwachen sollen. Die preußischen Lehrpläne von 1816 kennen keine philosophische Propädeutik mehr.

Sie ist nicht gestorben. Der die Kantische Philosophie ausbaute, hat auch der Philosophie in der Schule das Leben erhalten: Hegel. Aber es war nur ein halbes Leben. Ihm war die Philosophie wieder ein Kunstbau logischen Wissens geworden, und so mußte er der Schule konsequenterweise die Fundamente dieses Kunstbaues zuweisen: Logik und empirische Psychologie, während er die eigentliche, spekulative Philosophie der Universität vorbehielt. So entstand das halb formalistische, halb wissenschaftlich-stoffliche Lehrziel, welches ebensowenig dem wahren Wesen der Philosophie entspricht, wie es dem erziehlichen Endzweck der Schule nahekommt, dieser nach Ausbau schreiende Mittel- und Halbzustand, unter dem wir noch heute seufzen. Denn wenn auch der philosophische Unterricht in der Folgezeit mehr als einmal gänzlich erloschen ist — 1856 hörte er auf, in Preußen selbständiges Lehrfach zu sein, und wurde dem Deutschen als Appendix zugewiesen; die Lehrpläne von 1891 machen ihm nach kurzer Daseinsfreude abermals und nun völlig den Garaus —, was um eben jener Halbheit willen weiter nicht zum Verwundern sein dürfte, so hat doch die seit den Tagen Kants vorhandene Unterströmung für immer neues Aufleben gesorgt, welches aber unter dem Druck der einmal festgelegten Tradition seither nicht über die längst überlebten Formen hinausgekommen ist. Die preußischen Lehrpläne von 1901 verschafften der philosophischen Propädeutik aufs neue ein bedingtes Dasein; es wird in ihnen eine in engen Grenzen zu haltende Behandlung der Logik und empirischen Psychologie, welche in den deutschen Unterricht einzuschalten sei, empfohlen — nicht zur Pflicht gemacht — und so die alte Verbindung von formalistischem und stofflichem Prinzip wieder festgelegt. In den übrigen deutschen Staaten steht es ähnlich, wenn nicht die Propädeutik, wie in Bayern und den Großherzogtümern Hessen und Sachsen, ausdrücklich abgelehnt wird; wo sie aber gar obligatorischer Unterrichtsgegenstand ist, wie in Württemberg und Baden, da ist es doch bei der alten Materie geblieben.

Indessen wirkt der neue Geist, den Kant herbeirief, im stillen emsig weiter und bereitet neue Formen vor. Das Ausland freilich geht uns hier voran. In Österreich, wo dank der Vorherrschaft Herbartscher Tradition die philosophische Unterweisung nicht ausstarb und, nach kurzer Zeit geringerer Pflege, durch die Protestbewegung Höflers und Meinongs 1900 wieder auf zwei Wochenstunden in den letzten zwei Schuljahren gebracht worden ist, wird außer einer psychologischen Einleitung Logik und empirische Psychologie unterrichtet, zu welch letzterer auch eine Grundlegung der Ethik und Ästhetik gerechnet wird, woraus immerhin ein gewisses Bemühen hervorgeht, der ganzen Persönlichkeit und nicht bloß dem Intellekt gerecht zu werden, wenn auch von vornherein klar ist, daß sich hier der stoffliche Gesichtspunkt in verkehrter

Konkurrenz mit dem Universitätsstudium zwischeneindrängt. Zielgedanke des Unterrichts ist nach den Instruktionen, 'dem jungen Manne noch vor Übertritt zur Hochschule den Blick in die Werkstätte des Geistes und Gemütes zu eröffnen und ihn zu befähigen, seine Aufmerksamkeit reflektierend auf die psychischen Erscheinungen zu lenken. Dadurch soll er lernen, die Vorgänge des Innenlebens ebensogut als Tatsachen, die der Erfahrung zugänglich und der Durchforschung bedürftig sind, anzuerkennen, wie er es gegenüber den Dingen und Vorgängen der Außenwelt in Natur und Menschenleben zu tun angeleitet worden ist'. Es liegt hier offenbar mehr vor als eine bloß formalistische oder stoffliche Tendenz, nämlich die Endabsicht einer Vorschulung auf selbständiges philosophisches Forschen. Und der Unterricht wird bewußt auf dieses Endziel hin zugespitzt: die psychologische Einleitung hat eine 'klare und haltbare Grundlage für alles Folgende' zu schaffen, zu welchem Zweck die gründliche und anschauliche physiologisch-psychologische Erklärung irgend eines alltäglichen psychischen Vorganges empfohlen wird; darauf werden dann Psychologie und Logik aufgebaut. Sicherlich wird auch der Respekt vor den psychischen Erscheinungen immer das erste Resultat auf dem Wege zur Weltanschauung sein müssen. Allein nun wird zum Schaden des großen Ausgangsgedankens gerade das, was sich dann weiterhin an Logik und Psychologie anschließen müßte, damit es zu dem notwendigen Bruch des naiven Sensualismus kommen könne, in dem wir die erste und wichtigste Vorbedingung selbständigen Philosophierens fanden, also die erkenntnistheoretisch-metaphysische Belehrung, ausdrücklich ausgeschlossen — beiläufig erwähnt deshalb, weil keine Zeit dazu bleibe und weil die religiösen Gefühle zu schonen seien! Und so mutet die so frisch begonnene Überführung aus dem Reich des sinnenfälligen Denkens in das des philosophischen doch an wie eine kühn geschwungene Brücke, von der nur der erste Bogen fertig geworden ist.

Das eigentliche Land der philosophischen Propädeutik ist Frankreich. Freilich ist es verkehrt und schwer begreiflich, daß man als Beleg dafür immer wieder den Moralunterricht nennt, der hier in den ersten vier Schuljahren sowie im siebenten und achten Jahrgang aller höheren Schulen gelehrt wird, da es sich hier doch nicht um philosophische Ethik handelt, sondern schlechtweg um direkte Morallehre, die also ein Gegenstück zum abgeschafften Religionsunterricht darstellt und mit Philosophie nicht das geringste zu tun hat. Doch erhält die oberste Klasse, die classe de philosophie, in acht Wochenstunden, das eine Halbjahr sogar in neun Stunden, Unterweisung über Psychologie, Logik, Ethik, Elemente der Metaphysik und die geschichtlich wichtigsten philosophischen Systeme. Daß es hier auf die Anbahnung selbständigen philosophischen Urteils abgesehen ist, beweist die Hinzunahme der Metaphysik. Andererseits macht sich auch hier wieder, wie im österreichischen Lehrplan, die Überschätzung des Stoffes breit und führt ohne Frage zu einer ungerechtfertigten Vorwegnahme des wissenschaftlichen Studiums. Alles in allem kann man nicht sagen, daß die Anregung Rousseaus, der im 'Emile' die schulmäßig stoffliche Unterweisung durch einen vernunftgemäß von der Anschauung bis zur selb-

ständigen Erkenntnis aufwärts steigenden Denkunterricht ersetzt haben will, schon volle Wirklichkeit geworden wäre.

Deutschland steht, wie gesagt, hinter dem Ausland zurück. Immerhin weht in den neuen preußischen Lehrplänen ein neuer Geist. Es spricht sich hier eine volle Einsicht in die weittragende Bedeutung philosophischer Unterweisung und ein unverhohlenes Bedauern, sie auf das Notwendigste beschränken zu müssen, aus. Der gesamte Fachunterricht soll vom philosophischen Geiste durchsetzt sein. Der naturwissenschaftliche Unterricht soll aufzeigen, auf welchem Wege man zur Erkenntnis des Naturgesetzes gelangt ist und gelangen kann. Ciceros philosophische Schriften und einige Platonische Dialoge werden zur Lektüre empfohlen. Das deutsche Lesebuch der Prima soll auch philosophische Lesestücke enthalten, damit durch zweckmäßig geleitetes Lesen dieser Art die philosophische Propädeutik, deren Aufnahme in den Lehrplan der Prima an sich wünschenswert sei, wirksam unterstützt, da aber, wo die Verhältnisse ihre Aufnahme nicht ermöglichen, wenigstens einigermaßen ersetzt werden könne. Als Aufgabe der philosophischen Unterweisung aber — und dies ist das Bedeutsamste — wird bezeichnet: 'die Befähigung für logische Behandlung und spekulative Auffassung der Dinge zu stärken und dem Bedürfnisse der Zeit, die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung zu verbinden, in einer der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Form entgegenzukommen'. Hier wird denn doch nicht mehr und nicht weniger ausgesprochen, als daß die Schule ihrer Zeit gegenüber verpflichtet sei, den jungen Nachwuchs zur Erwerbung einer selbständigen spekulativen Weltanschauung auszurüsten — ein Zugeständnis an die hohe Bedeutung der Philosophie im Rahmen der wissenschaftlichen Erziehungsschule, wie es klarer nicht zu verlangen ist, und eine wahrhaft humanistische Zielbestimmung, welche nicht nur mit der beschränkten formal-enzyklopädischen Auffassung früherer Tage endgültig gebrochen hat, sondern auch mit Bestimmtheit erwarten läßt, daß die praktischen Maßregeln zur Durchführung des neuen Prinzips folgen werden. Geht die Behörde aber so energisch voran, so sollten endlich auch die noch recht häufigen Stimmen von Pädagogen schweigen, welche immer noch meinen, die philosophische Propädeutik, falls sie ihr nicht überhaupt den Stab brechen, auf Logik und Psychologie beschränken und sie dadurch aus der berufenen Erzieherin fürs Leben zu einer wissenschaftlichen Disziplin neben anderen degradieren zu müssen, der keine weitere Bedeutung bleibt als die, das Denkvermögen noch ein wenig mehr zu schärfen, als es ohnehin schon geschieht, und den Universitätsprofessoren durch eine Brockensammlung psychologischer Kenntnisse die Unterweisung zu erleichtern. Andererseits sind die sich mehrenden Stimmen, welche für Einführung anderer Stoffe plaidieren, als ein erfreuliches Verlangen nach völligerer Ausnutzung der Persönlichkeit bildenden Kräfte der philosophischen Unterweisung mit Freuden zu begrüßen.

(Schluß folgt)

DIE HÖHERE SCHULE UND DIE PRESSE

Vortrag, gehalten am 28. September v. J. in der pädagogischen Sektion der 50. Philologenversammlung zu Graz

Von Eugen Grünwald

Man könnte zweifeln, ob das Thema, das ich zu behandeln gedenke, nicht aus dem Rahmen pädagogischer Probleme, wie sie uns hier zu beschäftigen pflegen, herausfalle; und in der Tat fehlt es nicht an Standesgenossen, die sich in ihr Bewußtsein treuer Pflichterfüllung und verständiger Erfassung der Erziehungsaufgabe einhüllen und dann, nicht ganz ohne berechtigten Stolz, jede Einmischung und Kritik aus dem Laienlager ablehnen. Aber das heißt doch die Bedeutung, die heutzutage die Publizistik, im guten wie im schlechten Sinne, für unser öffentliches Leben hat, unterschätzen und verkennen, wie leicht sich oft die Grenzen zwischen Fach- und gut bedienter Tagespresse verwischen, so daß uns auch in dieser eine beachtenswerte Quelle pädagogischer Anregungen fließen kann. Andererseits erinnern wir uns daran, daß heute ein wirklich brauchbares Handbuch der praktischen Pädagogik an Erwägungen und Belehrungen über die Stellung des Lehrers in der Gesellschaft, über das Verhältnis von Schule und Haus, über Anpassung des Erziehungsbegriffs und der Unterrichtstechnik an die jeweiligen Volksbedürfnisse nicht mehr stillschweigend vorübergehen darf: dies alles aber sind wesentliche und beliebte Anlässe auch zu journalistischen Waffengängen.

Wenn man auf die große Masse des Volkes blickt, für die die Zeitung trotz sichtlich zunehmender Verbilligung und Verbreitung des Buches immer noch die einzige oder doch die Hauptquelle richtunggebender Information ist, so kann man den Einfluß der Presse nicht hoch genug anschlagen. Muß sich doch selbst der Gebildete gegenüber den bis ins Unübersehbare anwachsenden Wissensstoffen und Kulturfortschritten und der dadurch nötig werdenden immer engeren Begrenzung menschlicher Arbeitsgebiete in vielen außerhalb seines Kreises liegenden Fragen mit dem Ragout begnügen, das ihm der argusäugige Journalist zum Frühstück serviert. Dank der Presse ist das Niveau der allgemeinen Bildung in den letzten Menschenaltern zweifellos bedeutend gestiegen: sie hat, zumal seit Mitte des vorigen Jahrhunderts, wo politische Parteien die Preßfreiheit zu einem Hauptstück ihrer Programme machten, das Interesse an politischen, wirtschaftlichen und literarischen Fragen geweckt, das Nachdenken darüber gefördert, die Mitarbeit daran ermöglicht, schlummernden oder in der Enge fast verkümmerten Intelligenzen zur Entfaltung verholfen, hat Volksgenossen und Völker miteinander in Berührung gebracht und sich verstehen gelehrt. 'Man kann', sagt deshalb Bücher in der Kultur der Gegenwart, 'über

die Tätigkeit des echten Journalisten nicht groß genug denken'; und von keiner eitlen Überhebung kann die Rede sein, wenn in Freytags Lustspiel der vornehme Bolz das Loblied der gewaltigen und meist namenlosen Schar singt, die in unermüdlicher, angespannter, aufreibender Arbeit stehend alle Gerichte, die Satan für den Menschen kocht, in den allerkleinsten Bissen durchkosten müssen, um sie dann, schön aufgemacht, dem allzeit hungrigen Leserkreise vorzusetzen.

Aber neben dem Segen liegt leicht der Fluch: 'die Suggestivkraft des Gedruckten' hat ihre Gefahren. Die hauptsächlichsten hat Schönbach in seinem lehrreichen Buche 'Über Lesen und Bildung' herausgehoben. Der Tagespresse bunter, alle Ausstrahlungen der Kultur umfassender Inhalt zerstreut; sie huldigt dem Geschmack ihrer Leser — '*tout journal*' sagt Balzac, '*est une boutique où l'on vend au public des paroles de la couleur dont il les veut*', und stärker Girardin: '*un journal n'est pas fait par ses rédacteurs, mais par ses abonnés*' —: sie steht oft im Solde wenn nicht unlauterer, so doch einseitiger Interessen; sie bringt nicht bloß Stoff, sondern fertige Meinungen; statt das Organ der öffentlichen Meinung zu sein, beeinflußt sie sie, indem sie das Urteil einzelner oder ganzer Gruppen der Menge suggeriert und aufzwingt; sie enthebt oder entwöhnt ihre Leser des Denkens, jedenfalls des originellen Denkens, und führt den Gedankenlosen oder Denkfaulen in die Irre; sie erzieht zur Oberflächlichkeit, Seichtheit und Selbsttäuschung; sie wiegelt die Leidenschaften auf und stört die Harmonie; sie wird durch Abdruck pikanter Romane und Kapitel der chronique scandaleuse eine Verderberin guter Sitten und besonders jugendlicher Leser — um Büchers Worte zu gebrauchen: 'Zur Sammlung und Vertiefung erzieht das Buch; für den Gebildeten bedeutet das Überwuchern der Zeitungslektüre gewiß einen Verlust.'

Die Rolle, die die Publizistik in den gegenwärtigen Schulkämpfen spielt, zeigt dieselbe Mischung von gut und böse — und zwar ist in der Legierung hier und da noch immer mehr Kupfer als Gold. Mit der Erkenntnis der Bedeutung einer Sache und dem Interesse an ihr wächst die an ihr geübte Kritik: je weitere Kreise mit der Schule in Berührung kamen, ihre Kulturmission verstehen und schätzen lernten, desto mehr Kritiker erstanden ihr; aber besonders in den letzten Jahrzehnten, wo politische und soziale Umwälzungen und Kräfteverschiebungen, dazu Riesenfortschritte auf naturwissenschaftlichen und technischen Gebieten auch nach neuen Erziehungsaufgaben und -Idealen riefen, hat eine Kritik der Schule eingesetzt, die manchen alten Lehrer mit Cicero klagen läßt: *sedebamus in puppi clavumque tenebamus; nunc vix est in sentina locus.* Daß diese Kritik oft berechtigt und sachlich begründet, vom aufrichtigsten Wunsche nach Verbesserung veralteter oder mangelhafter Einrichtungen diktiert, daß sie oft durchaus angemessen in der Form, maßvoll und wohl abgewogen ist, kann man, zumal wenn man schulpflichtige Kinder hat, vorurteilsfrei im Schulleben steht und frisch umherspäht mit gesunden Sinnen, nicht verkennen. Die Tagespresse, die die von der Masse ausgehenden Ideenströmungen aufnimmt, ihnen Gestalt und Richtung gibt, ist an dieser Kritik stark beteiligt — aber doch so, daß sie jene Kriterien einer nach Form und

Inhalt zulässigen Behandlung der einschlägigen Fragen oft vermissen läßt, und ganz unbegreiflich ist es für jeden nicht gedächtnisschwachen Zeitungsleser, wie Bonus schreiben kann: 'Vor dem Wagnis, der Verstimmung gegen die Schule Ausdruck zu geben, schreckt jeder angstvoll zurück, der sich seinen guten Namen nicht gänzlich verderben will, und keine Tageszeitung würde dafür ihre Spalten öffnen.' Würde dem so sein, dann wäre dieser Vortrag ungehalten geblieben.

Was wir der Presse vorwerfen zu müssen glauben, ist, daß sie sich allzugern der Schlagwörter bedient, daß sie allzuleicht der Zeit huldigt und daß sie sich allzuoft zum Sprachrohr des Elternhauses macht.

Ein geistreicher Franzose hat gesagt, man solle Gemeinplätze nicht verachten: gehörten doch oft Jahrhunderte dazu, einen zu schaffen. Schlagwörter können mit jenen das gemein haben, daß sie die schöpferische Geistesarbeit ganzer Geschlechter, Resultate langwieriger Erfahrungen, in weiten Kreisen gefühlte Bedürfnisse und Nöte auf eine kurze Formel bringen, in gangbare Münze umsetzen und so bis zu einem gewissen Grade über eine ganze Zeitströmung oder -Forderung orientieren. Indessen lange in Kurs gewesene Münzen greifen sich ab, auch Schlagwörter unterliegen leicht einem Bedeutungswandel. Dem schnell arbeitenden Zeitungsschreiber sind sie bequem wie stenographische Siglen, und er gewöhnt sich wie sein Publikum daran: beide verlernen sich den vollen Begriffsinhalt und -Umfang gegenwärtig zu halten. Das Schlagwort wird leicht zu einem Prokrustesbette, in das die damit aufgestellte Forderung samt all ihren Voraussetzungen und Konsequenzen nicht ohne schmerzhafte Amputation paßt. Daraufhin wollen wir einige der modernen Journalistik geläufige Schlagwörter, die unsere Sache angehen, prüfen; ich greife aufs Geratewohl heraus: individualistische Erziehung, Körperpflege, Überbürdung, Bewegungsfreiheit, Schuljammer.

Individualisierende Erziehung im vollen Wortsinne genommen verlangte das Wiederaufleben des alten Hofmeistertums, wäre aber auch heute nur einem verschwindenden Bruchteile der Bevölkerung durchzuführen möglich und ließe dazu den modernen 'Emile' aller Vorteile der Gemeinschaftserziehung, die man selbst Fürstenkindern nicht mehr vorenthalten mag, verlustig gehen. Möglichst individualisierende Erziehung wäre also schon vorsichtiger ausgedrückt. Aber bis zu welchem Grade ist sie möglich in einer Klasse von fünfzig Schülern, an einem Gymnasium, das bis zu dreißig Abiturienten entläßt? Ist sie überhaupt nötig bei andern als starken und wertvollen Individualitäten, deren Ausbildung sich im Interesse des Ganzen überhaupt lohnt? Ist sie in diesem selben Interesse auch durchaus zweckmäßig, und besteht nicht eine Hauptaufgabe der Erziehung darin, Ecken und Kanten des Charakters zu beseitigen, Leidenschaften zu zügeln[1]) und eine gewisse Uniformität des Denkens und

[1]) Folgende interessante Äußerung findet sich in Friedrichs des Großen Schreiben an Major von Borcke: 'Weder Sie noch irgend eine Macht der Erde können den Charakter eines Kindes ändern: alles, was die Erziehung vermag, besteht darin, die Heftigkeit der Leidenschaften zu mäßigen.'

Handelns herbeizuführen, wie sie das Zusammenleben so vieler Menschen mit so vielseitigen Interessen erst möglich macht? Übrigens beachte man, was Förster über den fundamentalen Unterschied zwischen Individualität und Persönlichkeit bemerkt, deren Verwechselung zu der unklaren Freiheitspädagogik z. B. einer Ellen Key Veranlassung gegeben habe. 'Der Kultus des freien Individuums', sagt er, 'führt unumgänglich zum Auswachsen aller Leidenschaften, aller Reizbarkeiten und Begierden und damit zur Herrschaft der Außenwelt über den Menschen: so endet die Freiheit in Knechtschaft.' 'In sehr vielen Fällen lehrt uns die psychologische Pädagogik, die freilich das Studium der individuellen Eigenart sich angelegen sein lassen muß, daß das Ignorieren der individuellen Besonderheiten die beste individuelle Behandlung ist.' Für seine Schulpraxis wird mancher Kollege, der Hunderte von schelmischen und tatenlustig brennenden Augen auf sich gerichtet sieht, zufrieden sein, wenn er die einzelnen Jungen genügend kontrollieren kann. — Körperpflege. 'Trauen Sie denen nicht', rief jüngst ein Reformer in eine künstlich erhitzte Elternversammlung hinein und ließ es nachher sogar drucken, 'die eine Pädagogik lehren, durch die unsere Kinder körperlich schwach, kurzsichtig, krumm und bleich werden, geistig stumpf, müde und ablehnend gegen das Leben ihrer eigenen Zeit.' Und ein anderer: 'Daß unsere Zeit systematisch Krüppel heranzieht, kann von niemandem geleugnet werden.' Ja, sind wir denn wirklich eine so schwache, widerstandsunfähige, entnervte, vergeblich um den Platz an der Sonne ringende Generation, haben wir nicht der Sportfreudigkeit eines kleinen Prozentsatzes des englischen Volkes gegenüber den obligaten Schulturnunterricht, die allgemeine Wehrpflicht in die Wagschale zu werfen, glänzende Waffentaten, erfolgreiche Kolonisation, von Jahr zu Jahr steigenden Außenhandel; erreicht man Willenskultur nur mit Athletentugenden, ist nicht auch Wissen Macht, nicht das Schulwissen das Sprungbrett für jeden, der in unserer Kultur festen Fuß fassen will — denn mit berechtigtem Sarkasmus sagt Münch einmal: 'Außerhalb der eigentlich wissenschaftlichen Kreise nimmt man das Recht der Ignoranz doch gar zu unbefangen in Anspruch' —; ist nicht die Großstadt bemüht, durch freie Nachmittage, Entlastung von Hausaufgaben, Anlage von Spielplätzen, kürzere Lektionen, längere Pausen die Vorteile der Kleinstadt aufzuwiegen; sind der Freilichtunterricht und die Waldschule, schon der Kosten wegen, nicht vielmehr Rekonvaleszentenheime denn eine allgemein zu erstrebende Einrichtung? Und erst gar den Sport lehnen wir als kostspielig, zeitraubend, gesundheitschädlich und als eine Störung harmonischer Ausbildung für unsere Jugend rundweg ab.[1]) — Ein seit langem und

[1]) Soeben lese ich in Münchs Gedanken über Fürstenerziehung S. 181 f.: 'Man muß nicht meinen, daß jedes Maß von körperlicher Anstrengung auf den ganzen Organismus kräftigend wirke und jeder Sportbetrieb zum Heile diene. Und ebensowenig sollte verkannt werden, daß auch ein bestimmtes Maß regelmäßiger geistiger Arbeit für Gleichgewicht, Gesundheit und Wohlgefühl des gesamten Organismus sich dienlich erweist. Auch Gehirn und Nerven bedürfen der Betätigungsgelegenheit; sie möglichst zu verschonen ist auch unter hygienischem Gesichtspunkt keine Weisheit.' An solch wohlabgewogenen Urteilen ist dies neueste Buch Münchs wieder überreich.

immer noch benagter Knochen ist die Überbürdung. Seit Lorinsers Broschüre von 1836 gellt das Wort dem um Absolvierung seines Pensums mit der Arbeitslust und dem Fleiße seiner Schüler ringenden Lehrer bald bittend, bald drohend in die Ohren. Und die lautesten Rufer im Streit fordern in einem Atem immer neue Fächer, immer neue Belastung des Lehrplans, immer stärkere Betonung der sogenannten Nebenfächer, d. h. stellen immer neue Anforderungen an die Leistungsfähigkeit von Lehrern und Schülern. Und dabei leidet unsere Großstadtjugend zumal an Zerstreuung und Zersplitterung des Interesses, wird sichtlich oberflächlicher und unlustiger dazu. Ob aber nicht gegen die mancherlei Feinde, die die Jugend umlauern, gerade ernste, solide Arbeit der beste Wall ist? '*Occuper les hommes*', sagt Friedrich der Große in seinem Briefe über Erziehung, '*c'est les empêcher d'être vicieux.*' Freilich wird viel von dem auf der Schule Erlernten wieder vergessen: aber die Stoffe, die unserm Körper zur Nahrung dienen, gehen doch auch nicht restlos in Blut- und Knochenbildung auf! Wird nicht der sittliche Wert der Arbeit an sich heute so leicht verkannt? Kann man arbeiten und seine Pflicht tun nicht auch gerade an schwierigen, unsympathischen, der Eigenart ungemäßen Stoffen lernen? Und hat gegen ein Übermaß der Anforderungen die Natur unsern Jungen nicht den holden Leichtsinn verliehen, ihr nicht in der Unaufmerksamkeit, Passivität, mehr oder weniger großen Unarten Sicherheitsventile gegeben, wenn der Druck der Anforderungen zu hohe Spannungen erreicht? Der Unbefähigte ist stets überbürdet. Möchten die Regierungen nur einer neuen Rekrutierung unserer höheren Schulen näher treten und Talenten aus den besitzlosen Klassen durch reichliche Unterstützungen bis in die Universitätsjahre Gelegenheit geben, sich die höhere Bildung anzueignen: eine Abstoßung unfähiger und fauler Elemente, die sich mit Hilfe der Vermögenslage ihrer Eltern die Reife zu ersitzen suchen, würde den Überbürdungsschrei bald verstummen machen.[1]) — Bewegungsfreiheit klingt wie das Wort Freiheit angenehm in die Ohren. Aber wenn sie den straffen, auf Konzentration und bestimmte Endergebnisse bedachten Unterrichtsplan durchbricht, die Allgemeinbildung verkümmert, die Schule zur Fachschule zu machen droht, wenn sie den Schüler sich zu früh für einen späteren Beruf zu entscheiden zwingt, wenn sie der höheren Schule aufbürdet, was die Universität oder das Privatstudium zu leisten berufen sind, so ist das nicht die Freiheit, die wir meinen. Ein gut Stück Bewegungsfreiheit spiegelt sich übrigens jetzt schon in der von 'ungenügend' bis 'sehr gut' ansteigenden Skala der Beurteilung der Schülerleistungen wider. Soweit es sich in dieser Frage um Erleichterung des Überganges zur Hochschule handelt, so dient dazu besser ein philosophiegetränkter Primaunterricht und eine in schulmäßiger Richtung sich bewegende Erweiterung der Universitätsseminare, wo den jungen Studierenden wissenschaftliches Arbeiten unter stän-

[1]) Näheres über diese 'Rekrutierung' bringt mein Aufsatz in der Sozialen Praxis vom 14. März 1895; neuerdings ist die Sache wieder in einer besonderen Broschüre von Niedlich (Die Zulassung begabter Volksschüler zu den Gymnasien usw.) aufgenommen: wozu vgl. Lorentz' und meine Auslassungen in Nr. 177 bezw. 234 des Tag 1909.

diger Kontrolle beigebracht werde. Jetzt sucht oft der Mulus im Nebel seinen Weg. — Schuljammer! Wohlgemerkt: bei der lateinischen Übersetzung des Wortes würde 'die Schule' hier objektiver Genetiv! Das Wort steht auf der Streitfahne aller Welt- und Schulverbesserer, ist das Sammelbecken aller Unzufriedenheit, allen Hasses, aller Klagen und Anklagen, die die höhere Schule über sich ergehen lassen muß. 'Hier', so macht soeben ein neuer Prophet seinem Herzen Luft, 'wird eine so himmelschreiende Energievergeudung durch das unsinnige Sprachenlernen[1]) und eine solche systematische Zerstörung des Edelsten, was der Mensch besitzt, nämlich des schöpferischen Selbstdenkens betrieben, daß ich unser Recht, uns ein Kulturvolk zu nennen, bezweifeln muß, solange diese Zustände andauern.' Wie, sind unsere höheren Bildungsanstalten wirklich Stätten 'ganz erbärmlicher Abrichterei zu Frömmigkeit, Fürstenliebe, Untertanendemut', wie sie ein anderer ganz besonders wild sich gebärdender Feind nennt, haben wir wirklich solchen Mangel an selbständigen Köpfen, an tüchtigen Arbeitern und Schöpfern in den höheren Berufsarten, gehört nicht das XIX. Jahrh. zu den größten Jahrhunderten der Weltgeschichte, und hat die höhere Schule so gar keinen Anteil an seinem Ruhm? Ist nicht von Jahr zu Jahr vieles besser geworden in unserm Schulleben, nicht der Lernstoff gesiebt und gesichtet, sind nicht die Unterrichtsmethoden ständig vervollkommnet, ist nicht eine maßvolle Schulhygiene auch von den Lehrern willkommen geheißen, die Schulzucht immer humaner geworden, sind nicht die Lehrer besser für ihren Beruf vorgebildet, haben sie nicht längst ihr Grübelstübchen verlassen und verfolgen wie andere Menschen mit offenem Auge Leben und Treiben um sich her, hören und horchen auf Wünsche und Bedürfnisse der Zeit? Vernehmen wir nicht bis in die jüngste Zeit aus dem Munde von Nationen, die uns als Muster hingestellt werden, dankbar oder neidvoll, was sie uns auf pädagogischem Gebiete verdanken?[2]) '*To make boys think*' sei die Seele des deutschen Gymnasialunterrichts, sagte vor einigen Jahren ein englischer Kenner unseres Schulwesens, und jüngst ein anderer, seine Landsleute hätten nicht die deutschen Kanonen und Soldaten, sondern die deutschen Schulen zu fürchten. Der *βάναυσος* und *χρηματιστής* mag das achselzuckend hören; wir halten es mit Paulsen, der auf dem ersten Oberlehrertage ausrief: 'Unsere Eigenart wollen wir festhalten und pflegen: in der Wissenschaft, in dem kühnen Vordringen auf neuen Wegen des Gedankens wie in der gewissenhaften und geduldigen Erforschung der Tatsachen Deutschland immer voran!' Zu solchem vornehmen Tun leitet die höhere Schule — allerdings auch manchen Unberufenen und Widerwilligen — noch immer an. Der schon zitierte Bolz sagt es bei Freytag mit Ironie: 'Die Herren Journalisten sind gefährliche Leute': wenn sie mit

---

[1]) Es spricht nämlich der begeisterte Apostel des Esperanto, für den die Sprache kein Bildungs-, sondern nur ein Verkehrsmittel ist. S. auch Cauers Aufsatz 'Schule und Leben' im Pädag. Archiv, September 1909.

[2]) Verschweigen will ich freilich nicht, was Münch jüngst schrieb: 'Man sieht jetzt bei uns sehr deutlich Schatten und Licht miteinander, sogar den Schatten oft besonders tief.'

solchen Schlagwörtern jedes ernste Durchdenken der ungeheuer schwierigen Erziehungsprobleme vermeiden und abschneiden, so sind sie es wirklich.

Aber der Journalist fühlt sich als Interpreten oder Diener seiner Zeit. *'On ne peut'*, sagt Descartes, *'sans danger rester étranger aux choses de son temps'*. Es ist gewiß ritterlich, dem schönen Zuge unserer Zeit zu folgen und für die Schwachen und Bedrückten einzutreten, und die sozialen Bestrebungen und Einrichtungen sind ein Ruhmestitel des lebenden Geschlechts. Aber gehen nicht schon selbst aufrichtigen Philanthropen die Vorkämpfer der altruistischen Bewegung zu weit? Hört man nicht schon von Mißbrauch von Krankenkassen, von Abnahme des Verantwortlichkeitsgefühls, von Zunahme der Begehrlichkeit, von wachsender Verzärtelung und Verweichlichung reden? Die Tagespresse, die sich zum Wortführer genannter Bestrebungen macht, darf die Binsenwahrheit nicht vergessen, daß nicht jede Neuerung auch einen Fortschritt bedeutet: es gibt auf der Bahn eines Volkes Kurven und Gefälle, wo es die tollen Rosse zu zügeln und den Hemmschuh anzulegen gilt. Befreiung des Weibes und des Kindes war die von Norden kommende Parole. Nicht ohne Bewunderung und mit weitgehender Beistimmung haben wir den Kampf der mutigen Frauen verfolgt, die es sich dem Manne auf den verschiedensten Gebieten gleichzutun getrauten, neben der hausfraulichen und mütterlichen Tätigkeit nach größerer Selbständigkeit und gründlicherer Bildung verlangten. Aber mit Unwillen, oft mit Abscheu hörten wir die maßlosen Ansprüche rasender Mänaden, die, den eigentlichen Beruf der Frau verkennend, ohne Rücksicht auf ihre Natur und vornehmste Bestimmung, für alle Frauen erstreben möchten, was doch immer nur einer Elite, den zugleich Begabten, Fleißigen und körperlich Widerstandsfähigen, vorbehalten sein kann. Mit welcher Gereiztheit hat man in Zeitungsartikeln die besonnenen Bedenken Münchs gegen die Koedukation bekämpft! Und doch liegen die etwas abkühlend wirkenden Erfahrungen der Amerikaner gedruckt vor, und wenig Enthusiasmus für die Sache verrät auch der der 24. Jahresversammlung des Badischen Philologenvereins[1]) erstattete Bericht; wenigstens sagte der Vorsitzende in seinem Schlußwort: 'Die ganz überwiegende Mehrheit der badischen Mittelschullehrer ist kein Freund der Zusammenerziehung von Knaben und Mädchen als eines allgemeinen Erziehungsideals.' Befreiung des Kindes ferner. Eine wahre Apotheose des Werdenden, Unfertigen, Unvollkommenen, Leitungsbedürftigen, dieses Wechsels auf die Zukunft, der das Kind ist, ist bei vielen aus dem Eintreten für Verständnis der Kindesseele geworden. Muß die Jugendzeit wirklich durchaus die goldne Zeit im Sinne der Kinderanbeter sein, ist es für das Heranreifen des Kindes und sein Einleben in die Gesellschaft erwünscht, daß sich immer ein blauer Himmel über ihm wölbe und sein Fuß nie an einen Stein stoße? Schon die Jugend mag mit der Mühe Pflugschar sich des Schicksals harten Boden öffnen lernen, mag erkennen, daß es einst harte Bissen zu kauen gibt. 'Wir sind auf der Welt, um zu arbeiten', sagt Preußens größter König, und ähnlich sein größter Staats-

[1]) S. Südwestdeutsche Schulblätter Heft 6/7 S. 218 ff.

mann: 'Wir sind nicht da zum Genießen, sondern um unsere Schuldigkeit zu tun.' Unsere Jugend lerne, daß das kein Widerspruch zu sein braucht. Hat die sichtlich zunehmende Autoritätsscheu unserer Tage nicht auch schon die Jugend angesteckt? Oder ist Widerspruchsgeist, Eigensinn und Eigenwille eines feuchtohrigen Schulbuben schon Charakter? Ist altkluges Geschwätz Reife, jede Geschäftigkeit schon nutzbringende Arbeit? Der zeitgemäßen Kinderverhimmelung gegenüber heißt es, meine Herren von der Presse, nicht die Fanfare blasen, sondern endlich die Schamade, wenn nicht ein dekadentes Geschlecht heranwachsen soll, das in den großen Aufgaben, die schon in naher Zukunft die Rivalität der Völker an jedes einzelne stellen wird, versagt. Wir sind nun einmal, wie Paul Heyse 1870 sang, das Volk der Pflicht, der herben Zucht; uns war's beschieden, rauhen Pfad zu wallen. Nie mühelos ist die ersehnte Frucht vom Baum des Glücks uns in den Schoß gefallen. Nicht nervöse Ästheten wollen wir auf den höheren Schulen erziehen, sondern wetterfeste Männer, keine Spielschule wollen wir mit den Riesensummen, die unser höheres Bildungswesen beansprucht, unterhalten, sondern Ringschulen, wo an ernsthaften Stoffen ernsthaft für ernste Aufgaben gearbeitet werde. Es gibt eine Art perverser Humanität, mit der der Realpolitiker nichts anfangen kann. Wenn die Tagespresse solchen Gedanken nachdrücklich und öfter Raum gibt, so wird sie sich vielleicht die Gunst jugendlicher Leser und empfindsamer Mütter verscherzen, aber der Zustimmung aller weiter blickenden Vaterlandsfreunde sicher sein. Das Buhlen um den Beifall einer kurzsichtigen, bequemen, mitlaufenden Menge ist einer ihrer erzieherischen Aufgabe sich bewußten Presse nicht würdig: da unser ganzes politisches, soziales und wirtschaftliches Leben auf Massenwirkungen beruht, wird die Verantwortlichkeit des Journalisten zu einer sittlichen Forderung. 'Warum', fragt Goethe, 'mich keine Zeitung freut? Ich liebe sie nicht, sie dienen der Zeit'. Und 'was für die Zeit erzogen ist', lesen wir bei Jean Paul, 'wird schlechter als die Zeit'.

Endlich müssen wir die Presse bitten, sich nicht so bereitwillig zum Sprachrohr des Elternhauses zu machen. 'Es würde', sagt Münch in seinem vorletzten Buche, 'eine sehr gute Reform der Schulerziehung bedeuten, wenn die Eltern sich recht reformieren wollten.' Man begreift es ja schließlich, daß um den armen Schelm, der mit den Schulgesetzen in Konflikt geraten ist oder wohl gar mit der Schule dauernd in mehr oder weniger latentem Kriegszustande lebt, die liebende Mutter den Mantel der unwahrscheinlichsten Entschuldigungen und des uneingeschränktesten Vertrauens breitet, ja, wir gönnen ihm wie jedem Verbrecher den Anwalt — aber ausschließlich das Konto der Schule zu belasten, jeden Einzelfall zu verallgemeinern — Klagen gegen die Schule sind häufig nur Klagen gegen eine bestimmte Schule — durch ein gereiztes, hämisches und beleidigendes 'Eingesandt' die ganze Institution in Bausch und Bogen zu verdammen, das können wir nicht ruhig mit ansehen. Der so genährte Gegensatz zwischen Haus und Schule hat schon deshalb etwas Schiefes, weil die Tausende von Lehrern doch schließlich auch Väter, Bürger und Patrioten sind und an ihrem eigenen Fleisch und Blut er-

fahren, daß was die Schule soll und was die Jugend mag nicht immer dasselbe ist. Die Pädagogik ist ja leider von Staats wegen vogelfrei, und alles was Federn hat in der Laienwelt pflegt sie auf diesem Gebiete nach Herzenslust über das geduldige Papier laufen zu lassen. Und wenn in pädagogischen Fragen heutzutage ein Fachmann das Wort ergreift, wirft man ihm Befangenheit vor, nennt ihn einen weltfremden Stubenhocker, einen Feind des Fortschritts, des blühenden Lebens und der Jugend. Daß wir Schulmänner aufrichtig nach Verständigung, nach dem Besten suchen, daß wir auch einsichtige und verständige Männer sein können, kümmert den Ritter der gekränkten Unschuld, den ungestümen Neuerer nicht: voreingenommen und mißtrauisch nimmt er fachmännisches Urteil entgegen, ihm stellt er eigene peripherische Erfahrung ohne Untersuchung ihrer Gründe, eigene Wünsche ohne Berücksichtigung ihrer Folgen, eigene Probleme, ohne an Kollisionen mit höheren Pflichten und stärkeren Mächten zu denken, harmlos gegenüber. Und da hallen denn selbst gelehrte Zeitschriften — auch der Gelehrte kann auf einem andern Gebiete Laie sein — und erst gar gefällige Tagesblätter von pädagogischem Klopffechtertum wider, und mit Erstaunen und mit Grauen sieht der Kundige, *οἷον νήφων παῤ εἰκῇ λέγοντας*, auf die Hexenküche, wo die breiten Bettelsuppen gekocht werden. Was sind all den sogenannten Schulqualen gegenüber die Qualen, die das Haus einem unbegabten oder gerade für gelehrte Studien nicht geschaffenen Kinde bereitet, das die soziale Stellung, Vermögenslage oder Eitelkeit der Eltern trotz aller Mißerfolge auf der höheren Schule festhalten! Denn wenn ein Kopf und ein Buch zusammenstoßen und es klingt hohl, so ist es nicht immer das Buch; und bis zu der Forderung sollte eine verständige Presse mit unverständigen Eltern nicht mitgehen, daß die Schule dem Jungen auch Verstand beibringe. Wer weiß wieviel Miterziehern ist das Kind preisgegeben: Geschwistern, Kameraden, Dienstboten, Tanten und Großmüttern, Büchern, Schaufenstern und Schaustellungen — nur einen vermißt die Schule gar oft als Bundesgenossen: ein vorbildliches Familienleben. Vieles, was das Haus nicht leistet und nicht leisten mag, hat es sich gewöhnt, von der Schule zu verlangen. Was tut es selbst für die Beilegung des Gegensatzes zwischen Haus und Schule? Es hört mit Wohlwollen die Klagen des Jungen, schimpft auf den pedantischen Pauker — denn nicht auf jeden Vater trifft das Wort zu: *habet praeteriti doloris secura recordatio delectationem* — und hilft so die verhängnisvolle 'Schülermoral' großziehen, die auf Kosten persönlichen Ehrgefühls und des aufrichtigen Kameraden ephemere Erfolge zu erringen sucht. Was tut der Vater für die Einführung seiner Söhne in Staats- und Bürgerkunde? Die Zeitung läßt er sie lesen, in der alles sensationell Aufgeputzte und Pikante sie vor allem anzieht. Was tut er für Erweiterung ihrer Literaturkenntnis? Ins Theater schickt er sie, bis sie die neuesten Operettenwalzer pfeifen können. Beobachtet man im Hause den alten Spruch von der *reverentia quae puero debetur*? Nun, Hergel hatte gewiß recht, wenn er 1906 in Wien sagte[1]), empfindliche Eltern gebrauchten den

[1]) S. Österreichische Mittelschule XX 14 S. 430.

Kindern gegenüber oft die greulichsten Schimpfwörter, die härtesten und unsinnigsten Körperstrafen. A propos Körperstrafen. An sie hat anläßlich einzelner Schülerselbstmorde — oder sagen wir lieber mit Harnack: Selbstmorde von Jugendlichen — der letzten Jahre und erst in diesem Monat in Berlin eine geräuschvolle und zum Teil überaus gehässige Zeitungskritik angeknüpft: auf solchen Übertreibungen fußend wagten die Pariser 'Annales' 1908 zu schreiben: '*En Allemagne, des milliers* (!) *d'écoliers mettent fin à leurs jours pour échapper à la brutalité d'une discipline de fer*'! Und was stellt sich schließlich heraus, nachdem Gerhardt[1]) auf Grund von amtlichem Material alle in Preußen von 1903—1908 vorgekommenen Fälle gewissenhaft geprüft und zu ermitteln versucht hat, 'welche Mächte an den jugendlichen Seelen ihre schändliche Arbeit getrieben, die Katastrophe vorbereitet und langsam herbeigeführt haben'? Daß die Schule auch nicht in einem einzigen Falle nachweisbar die Schuld trifft — man müßte denn, wie es für den oberflächlichen und übelwollenden Beurteiler allerdings naheliegt, den Anlaß mit den Motiven verwechseln. Dafür entrollen sich uns Bilder von Familienverhältnissen so grauenhafter und erschütternder Art, daß das daran genährte *taedium vitae* eines verirrten und führerlosen Jünglings wohl begreiflich wird; in andern Fällen (sie machen den achten Teil aus) wurde die Phantasie durch eine elende Schund- und Hintertreppenliteratur ungesund erregt, auch durch unverdaute und betäubende Lektüre der Schopenhauer, Nietzsche, Düring, Darwin, Tolstoi, Ibsen, Zola, Häckel aus dem Gleichgewichte gedrängt; in zehn Fällen kamen Liebesverhältnisse ins Spiel, in einigen Furcht vor Entdeckung schrecklicher Krankheiten usf. Als geradezu typisch möchte ich den jüngst von einem solchen 'jungen Hamlet' in Österreich hinterlassenen Brief nicht übergehen, wo es heißt: 'Ich mache bekannt, daß ich den Selbstmord wegen ungerechter Klassifizierung meiner Professoren M. und L. (so) begangen, und da es mir sonst nicht mehr im Leben behagt, bin ich ins Jenseits gegangen.' Nicht viel ungünstiger für die Schule sind die von Eulenburg im 'Säemann' (Juni 1909) behandelten, die Jahre 1880—1905 umfassenden Fälle. Er sagt ausdrücklich am Schlusse, daß in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle unstreitig das Haus der Schule gegenüber in weit höherem Maße, durch Erziehungssünden aktiver und passiver Natur, durch mangelnde Aufsicht, vor allem aber durch mangelnde Einsicht, mangelndes Verständnis des kindlich jugendlichen Seelenlebens und der zu behütenden und zu pflegenden Einzelpersönlichkeit belastet werde. 'Wo', sagt er wörtlich, 'in vereinzelten Fällen eine gewisse direkte Mitschuld der Schule nicht zu verkennen ist, da handelt es sich doch fast immer mehr um Verfehlungen einzelner ungeeigneter Lehrerpersönlichkeiten, als um Grundfehler der Institution. Das radikale Anstürmen gegen den Schulorganismus, wie es von manchen Seiten gerade im Zusammenhange mit den Schülerselbstmorden und fast in jedem neu auftretenden Einzelfalle meist auf Grund unzureichender, einseitiger und vorurteilsvoller Berichterstattung leider auch in einem Teile der Tagespresse

[1]) S. Monatschrift für höhere Schulen, März 1909.

betrieben wird, erscheint daher ebenso unberechtigt wie zwecklos . . . Auf ihr Grundprinzip angespannter und in den Leistungen zu bewährender Arbeit wird die Schule doch einer kleinen Minderheit von 'Schwächlingen oder krankhaft oder abwegig veranlagten Individuen zuliebe nicht verzichten wollen und dürfen'. Es ist aber ein Grundirrtum vieler Eltern — Hippius in seinem Buche 'Der Kinderarzt als Erzieher' hat das jüngst wieder betont — zu glauben, daß die Erziehung des Kindes mit dem Eintritt in die Schule beginne: um diese Zeit sollte sie im Gegenteil fast vollendet sein. Nun wollen wir Lehrer freilich nicht mit dem närrischen Galletti sagen: 'Der Lehrer hat immer recht, auch wenn er unrecht hat'; wir halten uns durchaus nicht für unfehlbar, lehnen keineswegs jede Kritik unserer Schulen mit einem *sint ut sunt aut ne sint* ab, halten selbstverständlich nicht alles Wirkliche für vernünftig: ich meine, es könnte noch viel mehr Sonne und Luft, Freudigkeit und Humor in die Schulstube — *il nous faut en riant instruire la jeunesse* heißt es einmal bei Molière —, und ich habe soeben im 'Pädagogischen Archiv' (Septemberheft 1909) nicht nur im Interesse der Jugend, sondern vor allem der Lehrer dazu geraten, auf jede Körperstrafe in der höheren Schule zu verzichten. Einer Kodifikation des Schulstrafrechts, wie sie neuerdings aus unsern eigenen Reihen anempfohlen wird, 'um der subjektiven Willkür, der mechanischen Dienstauffassung, der kleinlichen Pedanterie, dem engen Polizeigeist'[1]) unseres Standes zu begegnen, bedarf es nicht: das beste Tribunal, vor dem Reibungen zwischen Haus und Schule zum Austrag gebracht werden, sind keine Paragraphen — und keine Preßartikel, sondern ein auf dem realen Boden des Gewissens und des Vertrauens ruhendes Zusammenwirken von Schule und Elternhaus. Das Haus tue in ernstlicher Erkenntnis seiner Pflichten und in anerkennender Würdigung der schweren Arbeit des Lehrers das Seine; wir Lehrer wollen Hergels Wort beherzigen: 'Zweifellos ist das wirksamste Mittel zur Bekämpfung aller Anfeindungen zunächst eigene Selbstvervollkommnung', was Förster in seiner 'Lebensführung' unter 'Selbsterziehung des Erziehers' behandelt, wollen nie unvorbereitet in die Klasse kommen, wollen F. A. Wolf glauben, daß Langeweile bei den Kindern zur Strafe gemacht werden müsse, und Drummond, daß Leute, die Einfluß auf uns haben, die sind, die uns Gutes zutrauen, wollen Heiterkeit die Dominante unseres Berufes sein lassen, wollen nicht vergessen, daß auch wir Alten verkümmern, wenn wir zu viel sitzen — und was der guten Vorsätze mehr sind; die Presse nehme nicht vorschnell gegen Maßnahmen der Schule Stellung, die bei allen allzu menschlichen Mißgriffen doch durch das ernsteste Verantwortlichkeitsgefühl getragen werden, und vergesse, ehe sie beweglichen Klagen über angebliche Schultyrannei ihr Ohr leiht, nicht, daß Mephistopheles es ist, der dem bornierten Schüler sagt: 'Am besten ist's auch hier, wenn ihr nur Einen hört' . . .

Die Presse ist ja in der angenehmen Lage, die Wunden, die sie schlägt,

[1]) So zu lesen in einem Aufsatze eines anonymen 'Schuldirektors' in der Konservativen Monatschrift, Oktoberheft 1908. Siehe dazu meine Entgegnung in der 'Jugendwohlfahrt' vom März 1909.

auch heilen zu können. Ich möchte freilich das Wort Laboulayes: *'Comptez les journaux d'un peuple, vous savez son rang dans la civilisation'* nicht ohne weiteres zu dem meinen machen: man muß auch hier die Stimmen wägen und nicht zählen. Im letzten Maihefte der 'Preußischen Jahrbücher' waren Berichte der Frankfurter Zeitung (!) über die gegenwärtige englische und französische Presse ausgezogen, die wenig Erbauliches über deren Objektivität und inneren Gehalt berichteten. Dürfen wir das *hic niger est* rufen? Auch bei uns macht die oft leidenschaftliche Stellungnahme, die sich zum Zwecke der Diskreditierung des Gegners zu persönlichen Invektiven hinreißen läßt, dem Sachfreunde die Lektüre mancher Tageszeitung zur Pein. Ist es nötig, daß eine solche vom Oberlehrer sage, er sei einer der trockensten, feigsten, unbrauchbarsten Menschen, daß ihn eine andere einen pflichtvergessenen, ungerechten, rachsüchtigen, Denunziationen zugänglichen Ignoranten heißt? Nicht alle Blätter halten in dieser Beziehung auf sich, auf die Gefahr hin, zwar vornehm und sachlich, aber weniger schneidig und interessant zu schreiben. 'Neutral', sagt Hilty einmal, 'muß man in Geisteskämpfen niemals bleiben, wohlwollend und verständnisvoll gegen die Gegner kann man fast immer sein'. Wohl sind zuzeiten erfrischend wie Gewitter goldne Rücksichtslosigkeiten, aber halten wir mit Cicero und den Stoikern auch die *urbanitas* für eine *virtus*: bei singulären oder zweifelhaften Fällen, vereinzelten Mißgriffen etwa eines Tironen im Lehrfach, bei einfachen Meinungsverschiedenheiten, im Verhältnis zu den hohen Zielen untergeordneten Fragen komme man nicht gleich mit dem schweren Geschütz öffentlicher Anklage, stelle nicht gleich böswillige Absicht unter und schelte drauf los, als ob sich die ganze Welt um das liebe Mäxchen drehe, der dem leichtgläubigen Elternpaar aus der Schule geplaudert hat und sich ein Opfer des Systems nennt, während er doch nur ein kleiner Rüpel, ein Faulpelz oder — ein Dummkopf ist.

Rücksicht im Ton, auch ein bißchen Nachsicht und viel Vorsicht wünschen wir der Presse. Das ist die klarste Kritik der Welt, wenn neben das, was ihm mißfällt, einer was Eigenes, Besseres stellt. Bücher macht a. a. O. darauf aufmerksam, daß bei der Ausdehnung und Kompliziertheit der gegenwärtigen Kultur keine Rede mehr davon sein könne, daß alle Redakteure auch nur ein Verständnis dessen haben könnten, was der in einem besonderen Falle Sachkundige unter ihnen über einen aktuellen Gegenstand schreibe. Die Pädagogik gehört gewiß zu den Gebieten, die man nicht ohne Sachkenntnis betreten, die auch die Tagespresse nicht ohne Zuziehung von Sachverständigen behandeln sollte. 'Es gibt', sagt Ziehen in Teubners Handbuch, 'gegen den Schulkrieg kein besseres Mittel als Vermehrung der wirklich Sachverständigen'. Wenn doch endlich zu dieser Vermehrung die Universitäten das Ihre tun, wenn sie durch Errichtung pädagogischer Lehrstühle dazu beitragen wollten, daß die Wertschätzung unserer Wissenschaft — denn den Namen sollte man ihr nicht mehr vorenthalten —, das Verständnis für eine Institution, in der die Wurzeln der Volkswohlfahrt und der Volksehre liegen, zunächst bei den Gebildeten steige! Die Presse braucht um sachkundigen Beirat nicht bange zu sein: Kollegen werden, aber

Kollegen sollten auch sich dazu bereit finden. Sie dürfen sich nicht damit begnügen, Angriffe auf den Stand oder die Schule achselzuckend oder meinetwegen ingrimmig beiseite zu werfen, sollten Erwiderungen, Richtigstellungen, Aufklärungen in die Presse bringen — und die Presse sollte diese Mitarbeit dankbar annehmen und ermuntern und nicht, wie es mir einmal passierte, mit der Motivierung 'der Redakteur dürfe seine Leser nicht verwirren' höflich ablehnen. In Berlin bestehen seit einigen Jahren mehrere sogenannte Preßkommissionen, eine des Gymnasiallehrervereins, um Angriffe auf den Stand abzuwehren, eine der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums, um die Eigenart der Gelehrtenschule zu schützen und überhaupt jeder dilettantischen Bedrohung unseres höheren Schulwesens, die sich nur zu oft hinter den Angriffen auf das Gymnasium verbirgt, aufklärend zu begegnen. Alle Provinzialvereine sollten solche Preßausschüsse wählen, die mit Rücksicht auf Stand und Schule die Zeitungen ihres Bezirks zu verfolgen, mit Aufklärungen und Berichtigungen zu versorgen, mit den Redaktionen Fühlung zu nehmen und bei hartnäckig feindseliger Stellungnahme und Unbelehrbarkeit mit Aufgabe des Abonnements seitens aller Kollegen zu drohen hätten. Ich finde, von wenigen Wildlingen und Entgleisungen abgesehen sind die maßgebenden Blätter der Hauptstadt in ihren Anklagen gegen die Schule zurückhaltender geworden: so haben z. B. anläßlich der letzten Schülerselbstmorde, die die Berliner Blätter tagelang mit Notizen und Reflexionen begleiteten, nur drei stark gelesene Zeitungen feindselig und einseitig gegen die Schule Partei genommen. Es ist begreiflich, wenn pöbelhaften Ausfällen eines schlecht informierten Journalisten gegenüber nach Schutz durch den Staat gerufen wird, worauf der schon erwähnte Hergelsche Vortrag hinausläuft und was auch Langhans in einer kernigen Auslassung im Verein 'Deutsche Mittelschule' in Prag 1906[1]) für angebracht hielt — aber dieser betont doch auch, daß ihn 'an der Preßfreiheit ab und zu etwas Preßfrechheit nicht irre mache', und fordert den Schulmann auf, da 'die Presse, die an das Gestern nicht denke, sich von der Fülle von Arbeit und Reformen, die seit Jahrzehnten für die Schule geschähen, nach Größe und Bedeutung nicht sofort eine Vorstellung machen könne, sie darüber zu belehren'. Nun ist freilich eine Tageszeitung keine Fachzeitschrift: Fachfragen für das große Publikum zu behandeln will auch gelernt sein; aber eine stattliche Reihe vortrefflicher von Kollegen stammender Zeitungsartikel der letzten Jahre beweisen, daß es dem Lehrerstande an journalistischen Talenten durchaus nicht fehlt. Besonders wird eine launige Abfertigung des Gegners, der es keineswegs an Sachlichkeit zu mangeln braucht, immer ihre Wirkung tun. Mit den oben genannten Rednern billige ich übrigens den Tadel, den sie Kollegen aussprachen, die in ihr eigenes Nest hofieren: sie gerade schütten das meiste Wasser auf die Mühlen unserer Gegner und schaden der Verständigung zwischen uns und dem Publikum. Die schärfste und folgenreichste Kritik unseres höheren Bildungswesens ist ja in der Fachpresse erschienen, und da mag sie zum Segen der

[1]) S. Österreichische Mittelschule 1906 S. 62.

Sache unverblümt und männlich, freilich objektiv und taktvoll, weiter getrieben werden — der Tagespresse aber halte sich persönliche Gereiztheit und Nervosität fern. Im Gegensatze zu solchen Außenseitern kann man nur mit Anerkennung und Freude von den Laien sprechen, die, empört über den Unverstand und die Undankbarkeit allzu unverfrorener Gegner, die Sache der höheren Schule in der Presse vertreten helfen; es wäre zu wünschen, daß uns öfter redegewandte Publizisten von da her erständen: die aggressiven Elternvereinigungen haben gottlob kein großes Publikum, wie ja auch z. B. in dem Vereine der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Deutschland wie in Österreich ein starkes Laienelement für die bedrohteste Position unseres Bildungswesens Zeugnis ablegt.

Aber die Klepsydra treibt mich zum Schluß; schon habe ich mich vielleicht im Sinne der Frau von Staël schuldig gemacht, die den Deutschen *l'art de finir* abspricht. Und doch hat die Reichhaltigkeit meines Themas mich bereits genötigt, Ihnen nur diesen Ausschnitt aus einer größeren Betrachtung zu bieten, die die höheren Schulen im Lichte der zeitgenössischen Literatur überhaupt zeigen sollte. Wenn ich nur trotz meiner umständlichen Ausführungen Ihnen etwas Neues an Gedanken und Vorschlägen hätte unterbreiten können! Ich tröste mich damit, daß ich erstens mit diesem Vortrage mehr einen Bericht über Zustände gegeben und zweitens vielleicht Bekanntes, aber Verstreutes zusammengefaßt und in andere Beleuchtung gerückt habe. Übrigens denke ich, daß diese Betrachtungen auf die Erzeugnisse der belletristischen Literatur, wie Romane und Theaterstücke, leicht sinngemäße Anwendung finden. Ich resümiere: Unsere pädagogische Provinz will nicht dem Städtlein Buchhorn gleichen, das sich im dreißigjährigen Kriege für unüberwindlich hielt, weil es auf der einen Seite an den See, auf der andern an Felder grenzte, deren Betreten verboten war; aber wir glauben von der Presse, deren Tätigkeit der unsern so verwandt ist, verlangen zu dürfen, daß sie sozusagen aus Standesbewußtsein mit uns und nicht gegen uns arbeite und, um aristotelisch zu reden, wie wir nicht nur nach der besten Schulreform suche, sondern auch nach der möglichen.

Nachtrag. So sehr man, wie wir gezeigt haben, leidenschaftliche oder verkehrte Stellungnahme der Presse in Schuldingen bekämpfen muß, so zu beklagen ist es andererseits, wenn sie an solchen nicht den ihrer Bedeutung entsprechenden oder gar keinen Anteil nimmt. Daß sie dafür aber nicht immer allein verantwortlich gemacht werden darf, scheint die Berichterstattung über den Grazer Philologentag zu beweisen, dessen schöner und an nachhaltigen Anregungen reicher Verlauf wohl auch über die engsten Fachkreise hinaus zu interessieren vermocht hätte. Sehr gelesene Tagesblätter haben keine Notiz von ihm genommen! Hier war in den Vorbereitungen der Tagung etwas versehen. Es wird für künftige Fälle durchaus nötig sein, daß von unserer Seite eine planmäßige Verständigung sowohl mit der Orts- als mit der tonangebenden auswärtigen Publizistik getroffen werde. Es muß ein Preßbureau geben, dem die Abfassung der Berichte für die Hauptversammlungen und Sektionssitzungen

obliegt; Vertreter der Presse müssen zu sämtlichen Veranstaltungen, *et contentiones animi et relaxationes*, eingeladen werden; die Vortragenden müssen gehalten sein, dem Preßausschuß früh genug knappe Resümees ihrer Vorträge einzureichen. Die Presse muß freilich vermeiden, solche ihr vorher zur Verfügung gestellten Gedankengänge zu bringen, ehe die Vorträge gehalten sind, wie es diesmal vorgekommen ist, und damit billigen Spott solcher, die die Praxis in diesen Dingen nicht kennen oder nicht kennen wollen, hervorzurufen. Von Eitelkeit der Vortragenden kann hier gar keine Rede sein: es kommen bei derartigen Gelegenheiten gar manche Sachen zur Sprache, die ohne weiteres jeden Gebildeten angehen, alle dort geleistete Arbeit aber beweist dem Publikum doch schließlich, wie ernst auf den verschiedensten Gebieten geforscht und geprüft wird, auch auf solchen, die sich viele zum Tummelplatz unreifer und vorschneller Meinungsäußerung erwählt haben. Wenn sich andere Kongresse ausführlicherer Berichterstattung und damit breiterer und stärkerer Teilnahme erfreuen, so kann das nur auf besserer Organisation der Preßausschüsse beruhen. Oder sind wir wirklich schon so materiell geworden, daß die Beratungen der Hausbesitzervereine, oder so wenig ernst, daß die der modernen Suffragettes ganze Spalten der Zeitung beanspruchen dürfen, während der fruchtbare Ideenaustausch von Standesgenossen zweier großer Reiche, die in Wissenschaft und Schule Hervorragendes geleistet haben und leisten, einfach totgeschwiegen wird?

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

DER NEUDRUCK VON J. B. BASEDOWS ELEMENTARWERK

Wenn ein Buch, noch dazu ein Schulbuch, nach fast anderthalb Jahrhunderten neu aufgelegt wird, so darf man darauf gespannt sein, welche Aufnahme es finden wird, und die Befürchtung liegt nahe, daß nur ein enger Kreis von Fachgenossen die Neuerscheinung freudig begrüßt. Bei Basedows Elementarwerk, das nun in neuem, schmuckem Gewande, herausgegeben von Theodor Fritzsch (Wiegand, Leipzig 1909, 3 Bde. 28 M.), vorliegt, wird, wenn nicht alle Zeichen trügen, ein solcher Mißerfolg kaum eintreten. Die Mode des Tages hat sich nun einmal der Biedermeierzeit zugewandt, und die drei Bände der Neuauflage des Elementarwerks mit ihren köstlich altertümlichen Einbänden sind durchaus stilgerecht. Wichtiger ist aber doch, daß jeder, der sich für Kunst, Kulturgeschichte und Erziehung interessiert, hier reichste Anregung erhält. Der Atlas mit seinen 100 Kupfertafeln, zumeist nach Daniel Chodowieckis Entwürfen, war ein seltenes und gesuchtes Werk des Antiquariats, das beinah mit Gold aufgewogen wurde; nun kann sich der Kunstfreund an der graziösen Erfindung und reizvollen Darstellung des Meisters in dem vorzüglich gelungenen Neudruck erfreuen. Aber auch der Kulturhistoriker kommt in dem Atlas wie in dem begleitenden Text voll auf seine Rechnung: die Aufklärungszeit spiegelt sich hier naturgetreu mit ihren Licht- und Schattenseiten, ihrer Tracht und ihren Lebensgewohnheiten, ihren Neigungen und Abneigungen, ihrer verstandesmäßigen Klarheit, die gelegentlich zu nüchterner Plattheit wird, und ihrem durchaus lehrhaften Zug, der oft geradezu läppisch und täppisch wirkt. Vor allem jedoch muß der Neudruck die lebhafteste Teilnahme aller Pädagogen wachrufen, liegt doch hier eins der berühmtesten und kostbarsten Lehrbücher vor, das jemals geschrieben wurde, ist doch hier der Gedanke der Anschaulichkeit des Unterrichts besonders eindrucksvoll verwirklicht, und ist doch von diesem Buch eine starke, nachhaltige Einwirkung auf die Praxis des Unterrichts ausgegangen.

Bedauern darf man, daß die Bearbeitung der Textbände und des Kupferatlas bei dem Neudruck in verschiedene Hände gelegt worden ist, wodurch in den Einleitungen einige Wiederholungen fast unvermeidlich waren und auch eine gewisse Unstimmigkeit in der Auffassung und Wertung Basedows und seines Werkes erklärlich ist.

Hermann Gilow, der die Kupfertafeln durch einen ausgezeichneten und feinsinnigen Aufsatz über Basedow und Chodowiecki eingeleitet hat, hatte von vornherein die dankbarere und schönere Aufgabe; zudem stand ihm das wertvolle Tagebuch des Künstlers zur Verfügung, das in feiner Schrift klar und knapp — für uns leider manchmal nur zu knapp — über seine Arbeit an den Tafeln in den Jahren 1769—1774 Auskunft gibt. Da hören wir von den wiederholten Konferenzen des Pädagogen und Künstlers, die teils in Berlin, teils in Dessau stattfanden, von dem ungemeinen Interesse, das die geistigen Führer Berlins für das allmähliche Werden des Werkes entfalten, von

Nicolai, Ramler, Mendelssohn an bis zu dem Leibarzt des großen Königs, der die Durchsicht der auf die Medizin bezüglichen Teile des Elementarwerks bereitwillig übernimmt, den Malern, die dem Zeichner für das Bildhauer- und Maleratelier auf Taf. 58 Modell stehen, und den theologischen Vertrauensmännern Basedows, die unausgesetzt mit dem Künstler verhandeln und ihm mit Rat und Tat zur Seite stehen. Da bewundern wir das emsige Quellenstudium des fleißigen Mannes, der sich für seine Darstellung der Grönländer, Hottentotten und Chinesen auf Taf. 53 selbst dicke Folianten über sie aus Nicolais Bibliothek leiht und liest, um recht naturgetreu zu sein, der für die Tafel mit den Musikinstrumenten (60), die Ende Dezember 1773 fertig wird, schon seit Mitte des Monats durch Besuche bei Künstlern und Handwerkern unverdrossen das nötige Material sammelt und selbst in die Klosterkirche wandert, um dort die Orgel nach der Natur zu zeichnen. Da verfolgen wir, wie sogar die dem militärischen Leben gewidmeten Tafeln 68—70 trotz Chodowieckis ausgesprochener Vorliebe gerade für dieses Gebiet erst nach mündlichen Beratungen mit einem Hauptmann, Beschaffung von Rissen für Festungswerke und Kenntnisnahme eines taktischen Werkes Friedrichs des Großen[1]) hergestellt werden, oder wie er sich bei der Zeichnung der Tafel 82 mit der Peterskirche für den Vorgang der päpstlichen Segenserteilung von dem Protektor der philanthropischen Bestrebungen, dem Fürsten von Dessau, selbst Auskunft erbittet. Da verfolgen wir schließlich, welche Mühe es macht, die beteiligten Stecher und Drucker zur Innehaltung der Lieferungstermine zu veranlassen, aber auch, welche Mühe er sich gibt, um für sie den wohlverdienten Lohn in rascher Zahlung von Basedow zu erwirken. Kurz, wir erhalten einen intimen Einblick in die Werkstätte des liebenswürdigen Künstlers.

Mit Recht hat Gilow auch darauf hingewiesen, daß Chodowiecki zwar mit gebundener Marschroute an sein Werk ging, aber gerade in dieser Beschränkung seine rechte Meisterschaft und echte Kunst bewährt und gelegentlich vorsichtig ändernd und mildernd seine künstlerische Freiheit und persönliche Überzeugung gegenüber der pädagogischen Vorlage und dem Eigensinn seines Auftraggebers bewahrt hat. So hatte z. E. Basedow die Hottentotten als menschenfressende Kannibalen dargestellt wissen wollen; da aber der Gewährsmann des Künstlers, der wackere Kolbe, davon nichts berichtet, so begnügt sich dieser damit, im Hintergrund des Bildes geknebelt am Boden liegende Gefangene anzubringen. Wohl änderte er ohne Bedenken auf Taf. 53 den als Unterlage für den Seehund dienenden Tisch, der Basedow nicht urwüchsig genug erscheinen mochte, in einen Felsblock um; aber wo es ihm sein ästhetisches Gewissen verbietet, versagt er ihm auch einmal die Gefolgschaft, oder sorgt wenigstens dafür, daß man seinen Zeichnungen die belehrende Absicht nicht zu sehr anmerkt, die der Pädagog mit allerlei daran angeknüpften, oft seltsam genug ausgeklügelten Geschichten verfolgt.

Zu Gilows verdienstvoller und ertragreicher, mit gründlicher Kenntnis des Stoffes und warmer Begeisterung für die hohe Kunst Chodowieckis geschriebener Einleitung ist nur die kleine Ergänzung zu geben, daß mit der gemeinsamen Arbeit am Elementarwerk die Beziehungen des Pädagogen und Künstlers zueinander nicht erschöpft sind: auch für die 1777 in Dessau erschienene 2. Auflage von Basedows Praktischer Philosophie für alle Stände hat Chodowiecki ein schönes Titelkupfer entworfen und gestochen, das Sokrates im Kreise seiner Schüler zeigt und sich mit des Meisters besten Leistungen wohl messen kann.

Nicht ganz so einverstanden bin ich mit dem Herausgeber der Textbände, Theodor Fritzsch. Zunächst erregt es schon Bedenken, daß er dem Neudruck die etwas hastig gearbeitete zweite Auflage von 1785 zugrunde gelegt hat. Zwar sind die Abweichungen der ersten Ausgabe angemerkt, aber eine rechte Übersicht ist an manchen Stellen schwer zu gewinnen. Dann vermisse ich in der Einleitung eine tiefer dringende Behandlung der Zusammen-

[1]) 1776 auf S. 13b Z. 8 ist verdruckt, ebenso 11. Jan. 1773 statt 1774 auf S. 13a.

hänge des vorliegenden Werkes mit den sonstigen Arbeiten Basedows und eine quellenmäßige Erledigung der Frage nach den Einwirkungen des Elementarwerks auf die Zukunft, die S. XXXV nur eben gestreift wird. Das Unstete in Basedows Natur und seine fortwährende Projektenmacherei wäre bei einer weniger einseitigen Behandlung seiner pädagogischen Lebensarbeit deutlicher hervorgetreten.

In manchen Stücken konnte er sich ja nie genug tun; besonders die Theodicee liegt ihm am Herzen. Um das im Ratschluß Gottes gewollte Übergewicht des Guten zu erweisen, muß Chodowiecki zwei Bilder als Exempel liefern: auf dem einen erscheint ein einziger Krüppel und Bettler 'in einem von vergnügten Menschen angefüllten Teile des Berlinischen Tiergartens', auf dem anderen wird ein einziger Ochse geschlachtet, während viele andere Tiere sich vergnügt auf der Weide tummeln (Taf. 24). Ohne sich bewußt zu werden, daß diese Art der Induktion keine zwingenden Schlüsse ergibt, hat Basedow in den Erläuterungen den Gedanken auf $2\frac{1}{2}$ Seiten breitgetreten und schließlich in 'die richtige Wahrheit' zusammengefaßt: 'die Natur mischt Gutes mit Bösem; aber des Guten weit mehr, des Bösen weit weniger'. Doch er will diese Wahrheit auch unverlierbar einprägen: so gibt er in seiner praktischen Philosophie 1777 unter der Überschrift 'Einiger Nutzen der eingemischten Übel' und 'Übergewicht des Guten' zwei Gedichte. Das eine beginnt mit den Worten:

Im Leben der Menschen
Ist zu größern, öftern Freuden vermischt
Unser kleineres, selteneres Leid:
Etwas Leid, vom Lichte des Guten der erhöhende Schatten;
Etwas Leid, der Trieb zum weiseren Tun;
Etwas Leid, der Ruf zur Geselligkeit,
Der Ruf zu Diensten des Mitleids.

und das zweite schließt mit der denkwürdigen, von ihm selbst gesperrt gedruckten Schlußzensur für den Weltenschöpfer:

Deiner Menschen sterbliches Leben,
O Gott, ist im ganzen sehr gut. —

'Damit dem Gedächtnis geholfen werde', hat er gleich einen neuen Plan; er will diese Lieder, weiter ausgebessert und gefeilt, einem Musiker zu einer rezitatorischen Komposition empfehlen. Schließlich liegt in der zweiten Auflage des Elementarwerks eine gründliche Umarbeitung vor, die jene beiden Gedichte zu einem zusammenschweißt unter der Überschrift: 'Das Übel kein Werk der letzten Absicht Gottes. Die Welt Gottes sehr gut.' So können wir in einem klassischen Einzelfall die sich überstürzenden, nie recht zur Ruhe und Abklärung kommenden Ideen Basedows im Strom der Entwicklung verfolgen; und es wäre erwünscht gewesen, wenn in dieser Richtung der Herausgeber gründlicher zu Werke gegangen wäre und das Elementarwerk nicht allzusehr isoliert hätte.

Statt der vermißten Behandlung der von Basedow auf die Praxis und Theorie des Unterrichts ausgegangenen Einflüsse gibt Fritzsch am Schluß ein Verzeichnis der Kommissionäre und Beförderer des Elementarwerks sowie eine Reihe von Beurteilungen aus alter und neuer Zeit. Gewiß eine dankenswerte Beigabe, zumal auch Tadler und scharfe Kritiker Basedows zu Worte kommen! Natürlich ist es aber hier leicht eine Nachlese zu geben: eine 1781 in Gießen erschienene Schrift 'Die neusten Erziehungsbegebenheiten' S. 307 ff. setzt sich z. B. mit dem Unterricht durch Bilderkupferstiche auseinander, verwirft dabei Basedows Gedanken zwar nicht ganz, weist ihnen aber ihre gehörigen Schranken. Auch sonst scheint der Süden Deutschlands den philanthropischen Plänen abhold; der Theologe Schwarz erklärt z. B. in seiner Erziehungslehre (IV B. Leipzig 1813) geradezu: 'Wer einen Montaigne, Bacon, Loke, Rousseau kennt, findet darin wenig oder nichts Belehrendes. Basedow stand tiefer als diese Männer, und das, was durch sie nun einmal vorbereitet war, wußte er in Flittern breit zu schlagen.' Vermutlich würde Fritzsch, wenn er so seinen Helden noch mehr in den Werdegang der Entwicklung gestellt hätte, zu einer noch zurückhaltenderen und vorsichtigeren Beurteilung Basedows gekommen sein.[1]) Er

[1]) Mein Urteil ist niedergelegt und ausführlicher begründet in dem Aufsatz 'Zwei berühmte Bilderbücher für den Unterricht'. Bonn o. J. (Sammlung päd. Vortr. v. W. Meyer-Markau XI, 9).

ist und bleibt nun einmal, wie das Gilow S. 3 schön ausgeführt hat, 'ein widerspruchsvoller Mann, der ein scharfer und tapferer Kritiker des bestehenden Schulschlendrians war, dabei im praktischen Schuldienst ohne Treue und Ausdauer; ein Freidenker und Vertreter vieler revolutionärer Ideen, der doch den Mächtigen schmeichelte und von 'dem großen Haufen', 'dem gemeinen Mann' plutokratisch und unsozial abrückte, ... ein Bahnbrecher gesunder Erziehung durch körperliche Arbeit und Ausbildung in einer dagegen noch gleichgültigen Zeit, dabei der spielenden Lehrart auf geistigem Gebiete allzusehr gewogen; ein Freund des Natürlichen, trotzdem aber gleich den Hofmeistern der alten Schule ohne Verständnis für wahre Kindlichkeit, schon deshalb, weil er in den Büchern, die er für Kinder schrieb, viel zu viel von Erziehung sprach; .... ein anregender, geistreicher Schriftsteller, dem freilich an Wissenschaftlichkeit viele bescheidenere Pädagogen seiner und der folgenden Zeit erheblich überlegen waren; für fröhliche Kinderzucht eintretend, doch selbst nur zu oft ein verstimmter Polterer; einer, der die Menschen hassen konnte, weil sie nicht philanthropisch genug waren; alles in allem doch ein bedeutender Pädagog, wenn auch selbst ohne rechte Kinderstube, nicht nur in seiner Jugend, sondern auch als ihm eigene Kinder geschenkt waren.'

Und widerspruchsvoll und zum Widerspruch reizend wie Basedow selbst ist auch sein Elementarwerk, aber für das Verschnörkelte und Barocke in Anlage und Idee entschädigt uns die entzückende Kunst Chodowieckis, und wir freuen uns der schönen Kupfersammlung, die nun bequem zugänglich die deutsche Kultur der Aufklärung anschaulich vor unseren Augen erstehen läßt, und begrüßen den Neudruck des Gesamtwerks als ein wertvolles Dokument für das neu erwachende Interesse an der Entwicklungsgeschichte der Pädagogik, die hier den unermüdlichen Wortführer des Philanthropismus an der Quelle in Art und Unart kennen lernen kann.

August Nebe.

Beiträge zur Geschichte des sächsischen Gelehrtenschulwesens 1760—1820 von Ernst Schwabe. Veröffentlichungen zur Geschichte des gelehrten Schulwesens im albertinischen Sachsen, herausgeg. im Auftrage des sächsischen Gymnasiallehrervereins. Vierter Teil). Leipzig, B. G. Teubner 1909. II u. 284 S. gr. 8°.

Unter den literarischen Gaben, die der Universität Leipzig zu ihrem fünfhundertjährigen Jubiläum dargebracht wurden, aber im Geräusche des Festes fast unbeachtet blieben, weil sie nur wenigen vor Augen kamen, gehört auch die vorliegende Arbeit. Der Titel ist so bescheiden gefaßt, daß er den Gegenstand mehr andeutet als anzeigt. In der Tat handelt es sich um eine grundlegende Darstellung der Hauptströmungen innerhalb des gelehrten Unterrichtswesens und der davon mehr oder weniger abhängigen staatlichen Gesetzgebung in Kursachsen von der unter Ernestis Namen gehenden Schulordnung von 1773, der ersten seit 1580, bis zur Durchführung der Reform der (drei) Fürstenschulen 1808 bis 1820, der einzigen staatlichen höheren Schulen dieser Zeit. Sorgfältiges Quellenstudium bis ins Kleinste hinein, eingehende und klare Darstellung des reichen und mannigfaltigen Stoffes, Nachweis des innern Zusammenhanges mit den großen pädagogischen Strömungen dieser Zeit kennzeichnen die Arbeit des in der sächsischen Schulgeschichte schon rühmlich bekannten Verfassers und geben ihr eine über ihren Kreis hinausliegende allgemeine und vorbildliche Bedeutung.

Ausführlich stellt Schw. zunächst die Entstehung der Schulordnung von 1773 dar. Der Anstoß ging, wie gewöhnlich in solchen Fällen, nicht von der Schule aus, die den Bildungsströmungen immer erst in weiterem Abstande zu folgen pflegt, sondern diesmal von den Landständen des Jahres 1763. Der Urentwurf Ernestis, des angesehensten Schulmannes in Kursachsen und bekanntlich langjährigen Rektors der Leipziger Thomasschule (1734—59), galt nur den Fürstenschulen und war zunächst nur für Schulpforta, die bedeutendste, der er seine eigene Bildung verdankte, aufgestellt; eine besondere Ordnung für die 'Stadtschulen', die aber für die oberen

Klassen auf die Fürstenschulordnung verwies, folgte erst später. An diesen Entwürfen Ernestis nahmen aber die Stände und das Oberkonsistorium, die damalige Oberbehörde für die Schulen, dieses besonders unter der Einwirkung seines Vizepräsidenten, des Freiherrn Peter von Hohenthal, so viele und so einschneidende Veränderungen im Sinne der Zeitströmungen vor, daß die 1773 veröffentlichten Ordnungen von Ernestis Entwürfen sehr abweichen und eigentlich zu Unrecht Ernestis Namen tragen. Schwabes eingehende Kritik zeigt das im einzelnen. Ernestis Entwurf war in den Lehrgegenständen wesentlich konservativ, d. h. er trat für die Lateinschule ein, wie er und sein Vorgänger J. M. Gesner sie in der Thomana mit Rückkehr zu den alten Klassikern und Betonung ihres Inhalts, also nach Überwindung des reinen Imitationszwecks der Lektüre gestaltet hatten, und räumte der Philosophie und Rhetorik noch einen breiten Raum ein. In der Methode war er dagegen fortschrittlich, beseitigte die alte unglückliche Verbindung des Latein mit dem Religionsunterricht nach Hutters Kompendium von 1610 und gab ausführliche treffliche Vorschriften für den Betrieb der alten Sprachen. Die Zusätze waren fortschrittlich auch in den Lehrgegenständen, betonten den Unterricht im Deutschen und bis zu einem gewissen Grade auch in den modernen Fremdsprachen, in der Geschichte und den beschreibenden Naturwissenschaften, versäumten es aber, weil sie von sachunkundiger Seite kamen, nähere methodische Anweisungen zu geben und schrieben sogar den Hutter wieder vor, bis von den beiden Universitäten an seiner Stelle ein zweckmäßigeres Lehrbuch ausgearbeitet sei, wozu es dann trotz alles Drängens der Regierung niemals kam.

Diese dadurch innerlich vielfach widerspruchsvoll gewordenen Ordnungen fanden deshalb eine sehr verschiedene Aufnahme. Die Stadtschulen waren weit davon entfernt, sie als bindendes Gesetz zu betrachten und durchzuführen, die ältere Lehrergeneration war im ganzen damit einverstanden, insofern der ältere Brauch im wesentlichen kodifiziert wurde, das jüngere Geschlecht und die Behörden erstrebten eine Weiterbildung der modernen Ansätze. Diese Bewegung trat nun in der Presse und namentlich in den schon zahlreichen, oft deutsch abgefaßten Schulprogrammen hervor, nicht zum wenigsten in der Oberlausitz, die, sonst oft vernachlässigt, vom Verfasser ebenso mit herangezogen wird, wie die 'Erblande'. Einserseits sind diese Äußerungen 'kritisch', andererseits bringen sie positive Reformvorschläge. Dort wurde der allgemeine Niedergang des kursächsischen Schulwesens hervorgehoben und aus der Mißachtung des Lehrerstandes (eine unsterbliche Klage!), der mangelhaften pädagogischen Vorbildung der Lehrer und dem Verhalten der Schüler erklärt, hier die Trennung des Latein- und Religionsunterrichts, neue Lehrbücher für beide, Erweiterung der klassischen Lektüre, stärkere Pflege des Deutschen (nach den fortwirkenden Anregungen Gottscheds und Gellerts) und der Realien (auch der 'Bürgerkunde') verlangt und hier und da auch praktisch durchgesetzt, worin z. B. schon J. J. Reiske an der Leipziger Nikolaischule († 1774) vorangegangen war. Daneben traten schulorganisatorische Verbesserungsvorschläge hervor: die schärfere Abgrenzung der Lateinschule nach unten und oben: nur durch Abstoßung der unteren Elementarklassen und Verwandlung der zahlreichen lebensunfähigen kleinstädtischen Lateinschulen in lateinlose 'Bürgerschulen', also Begründung selbständiger Volksschulen, mit der Leipzig 1794 durch die Errichtung der Ratsfreischule einen bahnbrechenden Anfang machte, durch Einführung einer Abschluß- (Reife-)prüfung als Bedingung des Überganges zur Universität, die bisher ganz willkürlich gewesen war (nach dem Muster Preußens 1788). Im Innern der Schulen erstrebte man schärfere Abgrenzung der einzelnen Klassen durch Prüfungen, Zensierung und Versetzung. Diese ganze Reformbewegung war sehr maßvoll und vorsichtig, entzog sich nicht ganz den Einwirkungen des Philanthropismus, dem man in Kursachsen wesentlich feindlich gegenüberstand, lehnte aber alles, was an ihm übertrieben schien, ab und verlangte nur das, was sich anderwärts schon bewährt hatte.

Die beiden Landesuniversitäten kamen diesen Bestrebungen und den Bedürfnissen

der Schule im ganzen nur wenig zu Hilfe, schon deshalb, weil die philologische Professur (eloquentiae et poeseos) nur eine Vorstufe der theologischen war, nicht als Lebensberuf galt. Erst Christian Daniel Beck brachte hier diese Wendung, ihm folgte dann Gottfried Hermann (seit 1795). Daher schliefen die regelmäßigen deutschen Übungen nach dem Tode Gottscheds (1766) und Gellerts (1769) ein und begannen sporadisch erst seit 1782 wieder, ebenso seit 1783 die pädagogischen Vorlesungen, die erst seit 1802 regelmäßiger wurden; das Bedeutendste für die Schulen leistete nach Beck G. Hermann durch strenge philologische Schulung in der Interpretation vor allem griechischer Autoren und der Grammatik; er hat dadurch und durch die Wucht seiner Persönlichkeit ganze Generationen sächsischer Gymnasiallehrer erzogen, wovon Schw. ein lebendiges Bild entwirft (189 ff.).

So ging der entscheidende Anstoß zu gründlichen Reformen im Sinne des Neuhumanismus und mit Verwertung mancher philanthropischer Elemente vom Oberkonsistorium aus. Das Hauptverdienst daran gehört dem Oberhofprediger Volkmar Reinhard, der 1790 sein Mitglied geworden war, und dem Grafen Peter von Hohenthal, dem Sohne des Vizepräsidenten (s. S. 60), der, von einem Basedowianer vortrefflich erzogen, 1782 als Geheimer Finanzrat Mitglied einer Kommission für den Etat der drei Fürstenschulen geworden und pädagogisch lebhaft interessiert war. Aus seiner Feder stammt der Entwurf von 1796/7, der fast ungeändert in die neue Schulordnung für Pforta von 1808 überging und danach die Grundlage der Meißner Ordnung von 1812 und der Grimmaischen von 1820 bildete, der Niederschlag der gesamten pädagogischen Bewegung seit 1773 und der Ausgleich mit dem Philanthropismus. Der eindringenden Darstellung und Würdigung dieser drei im einzelnen mannigfach voneinander abweichenden Ordnungen ist das letzte (6.) Kapitel der Arbeit gewidmet. Sie waren die Vorläuferinnen der neuen Gesamtordnung für alle sächsischen Gymnasien, auf die nun alles hindrängte, des Regulativs für die Gelehrtenschulen des Königreichs Sachsen vom 27. Dezember 1846, das mit Ostern 1847 in Kraft trat. Beigegeben sind dem Text das Begleitschreiben Joh. Ernestis an den Regenten Prinz Xaver zu dem Entwurf für die drei Landesschulen vom 25. April 1766, sein Normalplan für diese und die Pförtner Schulordnung von 1808. Ein gutes Register erleichtert die Benutzung der musterhaften Arbeit, der wir ebenso eifrige Leser wie tüchtige Nachfolger wünschen.

Otto Kaemmel.

M. Hartmann - Leipzig. Der akademisch gebildete Lehrerstand Deutschlands und die moderne Alkoholforschung. Hamburg, Deutschlands Großloge II des J. O. G. T. 26 S. 8°.

Je mehr die Überzeugung durchdringt, daß der Lehrer eine seiner vornehmsten Aufgaben in der Miterziehung der ihm anvertrauten Jugend zu erblicken hat, und daß dabei das von ihm gegebene Vorbild wirksamer ist als viele Worte, daß jedenfalls Worte ohne entsprechendes Vorbild wertlos sind, um so gebieterischer tritt an jeden Lehrer, der Volksschule wie der höheren Schule, die Pflicht heran, seine Lebensgewohnheiten ernstlich zu prüfen, ob sie mit den sittlichen Grundsätzen in Einklang stehen, die die Schule als solche vertritt und vertreten muß. An den Lehrer der höheren Schule ganz besonders, weil er dem reiferen, zu rücksichtsloser Kritik geneigten Teile der Jugend gegenübersteht, und der Lehrer teilt in dieser Hinsicht ja das Los des Geistlichen: menschliche Schwächen werden allen andern eher nachgesehen als ihm.

Zu den Punkten, auf die sich eine solche Selbstprüfung zu erstrecken hat, gehört ohne Frage die Stellung des einzelnen zum Genusse geistiger Getränke, und man muß es Hartmann Dank wissen, daß er dem akademisch gebildeten Lehrerstande Deutschlands ohne Scheu ins Gewissen redet und vorhandene Schäden freimütig aufdeckt. So glaubt er, die von Ärzten und Versicherungsgesellschaften gemachte Beobachtung, daß Nervosität und geringe Widerstandsfähigkeit gegen Erkrankung bei höheren Lehrern häufiger seien als bei den nicht unter günstigeren Lebensbedingungen arbeitenden Volksschullehrern, aus der

Nachwirkung akademischer Trinksitten erklären zu müssen, unter der sie, wie mehr oder weniger fast alle akademisch Gebildeten, ständen.

Medizinisch-wissenschaftliche Forschung und volkswirtschaftliche Statistik haben uns die Augen geöffnet über die Schädigung, ja oft Zerrüttung von Geist und Körper, die nicht nur der übermäßige, sondern auch der verfrühte und der gewohnheitsmäßige tägliche Alkoholgenuß zur Folge hat. Das ist die Auffassung, die von der Schule amtlich vertreten wird, in diesem Sinne läßt sie der Jugend Aufklärung und Belehrung zuteil werden, das ist nun auch der Maßstab, der jener Selbstprüfung zugrunde gelegt werden muß.

Danach darf Hartmann vielseitiger Zustimmung gewiß sein, wenn er nicht bloß vor Gewohnheiten, sondern auch vor vereinzelten Ausschweifungen warnt, die eine, sei's auch nur vorübergehende, minderwertige Berufsleistung zur Folge haben müssen; wenn er es für eine Versündigung an der Jugend erklärt, Schülern gegenüber die Trinkfreuden zu verherrlichen oder solche, die sich geistiger Getränke ganz enthalten wollen, lächerlich zu machen, statt ihnen umgekehrt den Rausch als etwas des freien Menschen Unwürdiges hinzustellen; wenn er vom Lehrer erwartet, daß er, wie jeder andere Diener des Staates und der Gemeinden, diesen nicht durch Selbstverschulden von Erkrankungen und frühen Scheidens aus dem Dienste finanzielle Lasten zumutet; und wenn er empfiehlt, bei Standeszusammenkünften eine Ehrung durch üppige Bewirtung vor ernster Arbeit abzulehnen.

Aber Hartmann geht viel weiter. Als die einzig vernünftige Lebensführung des Lehrers, die ihn selbst vor frühzeitiger Abnutzung schütze und ihm seinen Schülern gegenüber in der Alkoholfrage wirklichen Einfluß sichere, sieht er die völlige Enthaltsamkeit an. Von dem Beispiel maßvollen Genusses, wie es die Mehrzahl seiner Standesgenossen gibt, verspricht er sich nur wenig Erfolg, die persönliche Abstinenz ist nach ihm 'jedenfalls der Mäßigkeit turmhoch an Wirkung überlegen'. Sollte allen Ernstes die Mäßigkeitsbewegung, das Beispiel derer, die nur selten und dann in bescheidenen Grenzen geistige Getränke genießen, so gar wenig Einfluß haben? Beweisen läßt sich vorläufig weder das eine noch das andere, und im Grunde ist es auch überflüssig, mit dem Verfasser darüber zu rechten. Wenn ihm bisweilen entgegengehalten worden sei, daß 'unsere Jugend lange nicht mehr so stark trinke als früher', so bezeichnet er das als 'eine verhängnisvolle Täuschung'. Damit stellt Hartmann, wenigstens bei der Jugend, einen bisherigen Erfolg der auf die Beschränkung des Alkoholgenusses gerichteten Bestrebungen überhaupt in Abrede, nur einige Ansätze zur Besserung gibt er zu.

Andere, deren vergleichende Beobachtungen von einst, d. h. etwa 25 Jahre zurück, und jetzt sich auf persönlichen Verkehr in recht zahlreichen und weiten Kreisen stützen, glauben wahrzunehmen, daß es trotz allen noch vorhandenen schweren Schäden doch vorwärts geht. Die großen Verdienste der Abstinenzbewegung um diesen Fortschritt erkennen sie mit Dank und Freude an, sind aber der Ansicht, daß auch die von Professor Ponickau als idealistisch bezeichnete Richtung dazu kräftig mit beitrage. Diese erblickt eine größere Stärkung sittlicher Kräfte darin, Maß zu halten im Genuß, als sich durch Beitritt zu einem Abstinentenverein und der damit übernommenen Verpflichtung vor jeder Versuchung von vornherein zu bewahren. Es wäre tief zu beklagen, wenn diese zwei der Bekämpfung eines mächtigen Gegners zugewandten Richtungen gegeneinander abwägen wollten, welcher von beiden der größere Anteil am Erfolge bisher wie künftig zukomme. Der gemeinsamen Arbeit harren ja so übergroße Aufgaben.

Ob und inwieweit es aufwärts geht, darüber können zuverlässige Angaben vom einzelnen jedesmal nur auf dem Gebiete gemacht werden, mit dem er gründlich vertraut ist. So sei denn hier auf die Erfahrungen der Fürstenschulen hingewiesen. Bei den besonderen Verhältnissen des Internates können in diesen Anstalten dem aufmerksamen Erzieher die Wirkungen von Zechereien nicht wohl verborgen bleiben, und in der Tat hat dort ein harter Kampf gegen die Trinkneigungen der Schüler geführt werden müssen. Im

letzten Jahrzehnt jedoch — älter ist ja die kräftige Gegenbewegung auch sonst nicht — ist eine fortschreitende Besserung hierin festzustellen gewesen. Die immer wiederholten Belehrungen, reichlichere Gewährung von Urlaub, der keineswegs mit Vorliebe in Kneipen zugebracht wird, häufigerer Verkehr in Familien, die größere Pflege körperlicher Übungen haben zur Folge gehabt, daß gemeinsame Trinkereien in den Augen der Schüler an Reiz verloren haben, daß Fälle von Angetrunkenheit immer seltener geworden sind und jetzt nur ganz vereinzelt noch vorkommen. Dagegen wird kein Zögling von seinen Mitschülern mehr verspottet, der etwa auf Ausflügen den Alkoholgenuß gänzlich ablehnt. Sollte ähnliches an freien Gymnasien, auch an großstädtischen, nicht gleichfalls beobachtet worden sein? Die Berichte über willige Beteiligung der Schüler an alkoholfreien Spaziergängen und über die Fahrten der Wandervögel machen es wahrscheinlich. Warum solchen erfreulichen Tatsachen mit aller Gewalt sich verschließen?

Bei dieser Gelegenheit muß einmal Einspruch erhoben werden gegen den von abstinenter Seite immer wiederholten Vorwurf, es sei ein schwerer erzieherischer Fehler und 'unvereinbar mit der Würde des akademisch gebildeten Lehrerstandes', wenn Amtsgenossen den Kommersen ihrer Abiturienten beiwohnen. Selbst auf die Gefahr hin, einen Sturm der Entrüstung hervorzurufen, bekenne ich, daß ich in dreißigjähriger Dienstzeit die Kommerse unserer Abiturienten fast regelmäßig, wenn meist auch nur auf kurze Zeit, besucht und es nicht bereut habe. Ja mir will es vorkommen, als würde jahrelanges gutes Einvernehmen mit den Reifgesprochenen durch einen Mißklang am Ende getrübt, wenn ein Kollegium ihre Bitte um Teilnahme an der Feier abschlägt oder gar unbeachtet läßt, es müßten denn besondere Ärgernisse vorausgegangen sein. Auch bringt sich durch Fernbleiben die Lehrerschaft gerade um den Einfluß, den sie auf die ihrer Zucht nunmehr Entwachsenen noch ausüben könnte, diese Veranstaltungen von bedenklichen Auswüchsen mehr und mehr zu befreien. Ich spreche aus Erfahrung, wenn ich behaupte, daß freundliche Vorstellungen in diesem Sinne nicht vergeblich sind, daß sie von manchen Abiturienten und deren Angehörigen als eine Unterstützung im Kampfe gegen althergebrachte, von ihnen selbst als solche empfundene Unsitten dankbar entgegengenommen und beachtet werden.

Der Wunsch der jungen Leute, nach ehrenvoller Erreichung ihres ersten großen Zieles gemeinsam mit ihren Lehrern und anderen, die ihnen nahegestanden haben, einige frohe Stunden zu verleben, ist berechtigt und erfreulich. Die Teilnahme von Schülern daran erscheint, zur Zeit wenigstens, unzulässig. Aber welche Form soll gewählt werden? Festessen und Bälle, wie Ponickau vorschlägt, sind zu kostspielig, auch bieten die einen zu wenig Gewähr gegen Unmäßigkeit, die andern würden den eigentlichen Zweck eines letzten Beisammenseins verfehlen. So bleibt eben nur der Kommers. Vor dem Worte braucht man nicht zurückzuschrecken, *commercium* heißt nicht, wie Hartmann es dem Sinne nach übersetzt, Trinkgelage, sondern gesellige Vereinigung. Gegen eine solche aber wird an sich niemand etwas einwenden, nur muß darauf hingearbeitet werden, daß sie einen zeitgemäßen, zu Ausschreitungen weniger verführenden Verlauf nimmt. Eine äußere Leitung ist dabei, wie bei jeder größeren Geselligkeit, nicht zu entbehren. Aber weg mit jedem Trinkzwang, mit dem Auflegen von Freibier, das schon der geladenen Ehrengäste wegen anstößig ist, weg auch mit dem sinnlosen Reiben von Salamandern, das den Eindruck der vorausgehenden Rede nur abschwächt! Darin stimmen wir mit Hartmann wieder überein. Weniger dagegen in seinem Urteil über das Zutrinken. Mehr wert ist natürlich ein herzliches Wort; wo aber in einer großen Versammlung ein solches nicht möglich ist, da wird das Zutrinken zu einem Zeichen freundlichen Gedenkens, nur darf dabei nicht länger mehr an dem Wahne festgehalten werden, das Maß der Wertschätzung stehe im Verhältnis zur Menge des Getrunkenen, oder gar an dem übeln Gemeinplatze: 'Wer's redlich meint, trinkt aus.' Mit gutem Beispiel gehen darin die Offizierkreise voran, dort achtet kein Mensch mehr darauf, ob der Zutrinkende mehr als die Lippen benetzt.

Gebrochen werden muß endlich auch mit dem Aberglauben an 'inkommentmäßige Stoffe'.

Die Entlassung unserer Abiturienten steht bevor. Wohlwollendes Einwirken auf sie zu verständiger Gestaltung ihrer geselligen Abschiedsfeier kann nicht früh genug einsetzen. Wer allerdings von einer sofortigen radikalen Beseitigung alter Mißstände seine Beteiligung abhängig macht, der stellt an die eben ins Leben Hinaustretenden Ansprüche, für deren Erfüllung sie angesichts der bei ihren übrigen Gästen noch vielfach herrschenden Auffassungen nicht verantwortlich gemacht werden können. Wenn die Anschauung, daß Festfreude auch ohne Alkohol oder bei mäßigem Genuß geistiger Getränke sehr wohl möglich ist, immer mehr Boden gewinnt, so wollen wir doch dies schon als einen Fortschritt begrüßen. Wer von uns darauf wartet, daß große Gemeinschaften nur unter völligem Verzicht auf Alkoholgenuß festlicher Stimmung würdigen Ausdruck zu geben glauben, der wird's nicht erleben.

Wohl bin ich darauf gefaßt, daß nun Freund Hartmann mir ein 'Paktieren mit den von mir selbst verurteilten Trinkunsitten' vorhalten wird, weil ich aus Rücksichten, die mir gleichfalls hochstehen, die Teilnahme an einer Geselligkeit nicht unbedingt verurteile und ablehne, die zu Unmäßigkeit verführen kann. Aber es gilt doch auch sonst nicht als ein Zeichen von Schwäche, zunächst das mit einiger Sicherheit Erreichbare anzustreben, um damit einem letzten hohen Ziele einen Schritt näher zu kommen.

Johannes Poeschel.

ART UND STOFF DER PHILOSOPHISCHEN UNTERWEISUNG SPEZIELL IN DER GELEHRTENSCHULE

Von Wilhelm Bruhn

(Fortsetzung von S. 40 und Schluß)

Das führt uns bereits zu der nunmehr zu erledigenden Frage des Stoffes hinüber. Ist das Ziel der philosophischen Propädeutik an der höheren Schule und im besonderen an der Gelehrtenschule dies: durch Zerbrechen des naiven Materialismus und Einführung in das Wesen einer Weltanschauung auf Grund der heute gegebenen wissenschaftlichen Erkenntnis die selbständige Gewinnung einer Weltbeurteilung anzubahnen, so wird derjenige Stoff der bestgewählte sein, der den verschiedenen Wesensmomenten dieses Zieles am meisten entspricht.

Hiermit ist aber die übliche Stoffauswahl gerichtet und die Umschau nach einem neuen Unterrichtsgegenstand Pflicht geworden. Daß die Logik mit unserm hochliegenden Ziel nicht mehr zu tun hat als etwa der Ausläufer einer Baumwurzel mit der Baumkrone, liegt auf der Hand. Die Kunst Begriffe zu bilden ist noch nicht Weltanschauung; kann man doch großer Logiker und Dialektiker und dennoch aller Weltanschauung bar sein. Mehr sogar: treibt man diese Kunst einseitig, d. h. ohne sie ins Erkenntnistheoretische zu überführen, so erzieht sie eher zum Rationalismus als zur Wissenschaftlichkeit im Kantischen Sinne. Wir können der Logik überhaupt nicht den Wert eines selbständigen Unterrichtsfaches zubilligen. Denn so tritt sie als rein wissenschaftliche Einzeldisziplin neben andere; die Wissenschaft von den Denkgesetzen aber ist Sache des gelehrten Studiums, nicht der Schule. Das Interesse, sich theoretisch über die vorher instinktiv ausgeübten Denkfunktionen Rechenschaft zu geben, ist ein retrospektives und daher echt akademisch gelehrtes; für den Schüler kann es nur darauf ankommen, daß jene instinktiven Funktionen durch Übungen praktisch geschult werden, und die Ansicht, man lerne erst durch Kenntnis der Logik logisch denken, ist noch grauere Theorie als die Wissenschaft der Logik selber. Beschränkt man aber das Ziel des logischen Unterrichts, wie es sein sollte, auf das formale Moment der Geistesschärfung, so ist kein Sonderunterricht nötig, da der Unterricht in seiner Gesamtheit, speziell der grammatische und mathematische, auf dieses Ziel hinarbeitet und, sofern wirklich ein übriges in dieser Richtung getan werden müßte, eine Erweiterung des deutschen Unterrichtes durch allerdings sehr willkommene logische Übungen vorzüglich praktischer Art sicher genügende Remedur bedeuten würde. Die

Verselbständigung der Logik ist aber nicht nur überflüssig, sie erweist auch der Philosophie, der sie dienen will, in Wahrheit schlechte Dienste: anstatt im Zögling die Lust zur Philosophie zu erwecken, quält sie ihn durch Spitzfindigkeit oder ermüdet ihn durch Behandlung von Dingen, die ihm gar zu selbstverständlich erscheinen; auf diese Weise bewirkt sie am Ende in seinem auf ganz andere Probleme gestimmten Geiste die verderbliche Meinung, es in der Philosophie mit etwas bis zur Nichtsnutzigkeit Theoretischem und Langweiligem zu tun zu haben, und gibt so für ein wenig geschärfte Denkkraft die gesteigerte Unlust, diese auszunutzen, mit in den Kauf. Anderseits bleibt bestehen, daß eine auf die Kenntnis der wichtigsten Denkgesetze stark konzentrierte Logik überall da, wo es zu irgendwelcher selbständigen philosophischen Unterweisung kommt, nicht völlig zu entbehren sein und ganz speziell in den Rahmen einer erkenntnistheoretischen Belehrung wenigstens anhangsweise hineingehören wird.

Nicht viel anders steht es mit der empirischen Psychologie. Ja, wenn man sich noch von ihr in die rationale Psychologie hinüberführen ließe! Aber mit ängstlicher Vorsicht wird dies als ein pädagogischer Ikarusflug vermieden — und der erkenntnisdurstige Geist, nachdem er eben Lust gewonnen hat, an den Quell selber hinabzusteigen, hinter den sicheren Brunnenrand verwiesen. Immerhin mag die Furcht vor solchen Ausflügen ins Land der Metaphysik eine pädagogische Weisheit sein, aber eine Unterlassungssünde ist es sicherlich, wenn die Belehrung über die Tatsachen des Innenlebens nicht ausgenutzt wird als das, worin wir von unserm Zielpunkte aus gerade ihre unschätzbare Bedeutung erblicken müssen: als die beste Vorstufe zur erkenntnistheoretischen Einsicht, welche der eigentliche Weg zur Weltanschauung ist. Für sich allein gelassen, bleibt sie ein Torso. Und dehnt man auch das Bruchstück quantitativ zu einer richtigen wissenschaftlichen Einzeldisziplin aus, so ändert das an seinem fragmentarischen Charakter nichts, fügt aber den weiteren Fehler hinzu, daß man einen Gegenstand für Philosophie ausgibt, der an sich reine Wissenschaft ist und daher im Rahmen einer philosophischen Unterweisung nur als Einführung oder Grundlegung Berechtigung haben kann. Außerdem aber steht es mit dieser Wissenschaft so, daß, da sie doch nicht akademisch, sondern als Propädeutik betrieben werden soll, auch von ihr nur die wichtigsten Tatsachen und Resultate in Betracht zu ziehen sind, von denen wiederum ein großer Teil, nämlich alles, was physiologischer Natur ist, im anthropologisch-physikalischen Fachunterricht erledigt werden kann. Hierin liegt, daß auch wir, die wir es auf eine Belehrung erkenntnistheoretischer Art abgesehen haben, die empirische Psychologie keineswegs entbehren können, sondern ihre wichtigsten Resultate als Unterbau verwerten werden, die Unterweisung selbst darauf zu gründen.

Es ist wohl kaum zu viel gesagt, wenn wir meinen, die bei dem herkömmlichen logisch-psychologischen Stoff verbleibende Praxis sei weniger an der Frage orientiert, durch welche Stoffe die Erziehung zu philosophischem Denken am besten zu erreichen sei, als an der anderen, wie der einmal feststehende Stoff am besten für dieses Ziel nutzbar gemacht werde. Gehen wir

nun zu den Vorschlägen derjenigen über, welche, sich von der Tradition lösend, neue Bahnen gehen, indem sie das Wesen der Philosophie wie das der Schule schärfer ins Auge fassen und daher nach solchen Stoffen suchen, die vorzüglich geeignet sein möchten, philosophisch strebende Persönlichkeiten zu erziehen. Wir glauben die zahlreich hier vorliegenden Versuche in drei Gruppen ordnen zu können: in solche enzyklopädischer, historischer und ethischer Prägung.

Zu der ersten Gruppe rechnen wir diejenigen, welche irgendwie eine Einführung in das Wesen der Philosophie und eine summarische Übersicht über ihre wichtigsten Probleme geben möchten. Schon der badische Lehrplan von 1869 fordert außer der obligaten Logik und Psychologie eine Einleitung über Wesen und Aufgabe der Philosophie. Paulsen[1]) will die Logik durch eine Einteilung der Wissenschaften fruchtbar gemacht sehen. Hermanns Grundriß der Philosophie für Anfänger[2]) läßt den Schüler im ersten Buch einen Gang durch die Philosophie des klassischen Altertums tun, um ihn dadurch erkennen zu lassen, was Philosoph und Philosophie seien, und behandelt sodann in vier weiteren Büchern den menschlichen Intellekt, die Elemente der Logik, der Ästhetik und Ethik. Auch Grubes[3]) Arbeit will die philosophischen Grundprobleme erörtern und hält für diesen Zweck das Wesentliche aus Erkenntnistheorie, Metaphysik, Psychophysik und Ethik für verbindlich, zu welch letzterer er nicht nur das Philosophische in der Ethik rechnet, sondern auch den detaillierten Moralunterricht der kasuellen Ethik; bei günstigen Klassen- und Zeitverhältnissen möchte er noch eine ganze Reihe von Themen aus Logik, Ästhetik und Religionsphilosophie dazu behandelt wissen. Wir haben hier den enzyklopädischen Standpunkt wieder, doch in modernisierter Ausgabe. Der Stoff ist nicht mehr Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck. Die Philosophie wird nicht mehr als selbstherrliche Wissenschaft, sondern eben propädeutisch behandelt. Daher ein Eklektizismus, der allerdings mit dem didaktischen Materialismus der Aufklärung nichts mehr gemein hat. Und ohne Frage sind die Vorzüge dieses Verfahrens gegen das herkömmliche groß. Handelt es sich hier doch wenigstens um ein energisches Herankommen an den Kern und Endzweck der Sache: den Geist durch Probleme zum philosophischen Denken zu erziehen. Man beachte z. B. bei Grube die Ausschaltung der Logik zugunsten der Erkenntnistheorie. Kein Zweifel, daß ein solcher Unterricht das Resultat haben würde, den Schüler mit Ehrfurcht vor den weltumfassenden Fragen der Philosophie zu erfüllen und ihn ahnen zu lassen, daß es hier um die höchsten Dinge geht. Indessen ist doch sehr zu fürchten, daß der Erfolg über diesen Gefühlswert auch nicht erheblich hinausgehen werde. Das Wesentliche, worauf es ankommen muß: dem Intellekt Lust und Kraft zu geben, daß er es selbständig mit solchen Problemen aufnehme, wird nicht erreicht; die Vielheit ist des einheitlichen Zweckes Tod. Der Schüler sieht vor Bäumen den Wald nicht, vor Problemen nicht das Problem: daß die Welt nicht so sei, wie sie aussehe,

[1]) 'Philos. Prop.' in Rein: Enzyklop. Handbuch der Päd. 2. Aufl. 1907.
[2]) 2. Aufl. Cöthen 1907.
[3]) C. Grube, Der Unterricht in der Philosophie. Hamburg 1903.

und wie man vom Schein zum Sein durchdringe. Das Einzelne kann seine Wirkungskräfte nicht gründlich in die Tiefe leiten, wenn seine Anregungen nur überblickt, nicht zu Ende gedacht werden. Daher meinen wir, daß unter allen Umständen die gründliche Durchführung eines einzigen Problems fruchtbarer sei als eine notgedrungen seicht schürfende Übersicht. Es ist der Fehler dieser Reformer, daß ihnen der alte stofflich-wissenschaftliche Gesichtspunkt trotz aller bewußten Zuspitzung auf das Formal-Persönliche doch immer wieder unterläuft; daher — so auch bei Grube und Hermann — die auf der Schule ganz unmögliche Fülle des Lehrstoffes sowie auch das rein kopulative Verfahren, wo doch gerade wegen der Schwierigkeit des Gegenstandes nichts vorkommen dürfte, was nicht organisch aus dem Zentrum eines Grundproblems herauswüchse. Dies Grundproblem muß, wie wir noch zu erörtern haben werden, das erkenntnistheoretische sein. Wenn hiermit dann aber auch das Wesentliche der Unterweisung erschöpft ist, so werden wir doch dem enzyklopädischen Standpunkt ein Richtiges entnehmen dürfen: die Umrahmung des Unterrichtes durch eine allgemeine Einführung in die Absicht der Philosophie einerseits, durch abschließende Ausblicke auf die wichtigsten Probleme, soweit sie sich ohne Zwang aus dem Thema ergeben, andererseits.

Der enzyklopädische Gesichtspunkt geht nicht selten Hand in Hand mit dem geschichtlichen, insofern die Probleme durch die Geschichte illustriert werden sollen, was denn nicht mehr als die selbstverständliche Beobachtung des pädagogischen Grundgesetzes der Anschaulichkeit ist. Nicht selten aber wird die Geschichte der Philosophie aus einem Anschauungsmittel zum Selbstzweck erhoben und unmittelbar zum Gegenstand der Unterweisung gemacht, wofür z. B. Rehmke[1]) mit Wärme eintritt. Der leitende Gedanke dabei ist der an sich richtige, daß Wahrheiten aus dem Umgang von Persönlichkeiten, welche in ihnen leben, erkannt werden müssen; wer sich mit dem Denker befasse, werde dadurch unmerklich in dessen Gedankenwelt eingeführt. Indessen ist dies doch ein Satz, der offenbar *cum grano salis* verstanden werden muß. Ganz gewiß ist der anschauliche Wert der Geschichte und der historischen Persönlichkeiten zumal unschätzbar und folglich auch die Geschichte der Philosophie im Unterricht unentbehrlich; indessen ist damit noch nicht erwiesen, daß ein derartig historisch-persönlicher Unterricht für sich allein bleiben dürfe, um das Ziel der Unterweisung, Klarheit philosophischen Denkens, ganz zu erreichen. Jenes Verfahren ist vollkommen angebracht und ausreichend überall da, wo es lediglich auf persönliche Anregung, auf Übertragung großer Stimmungen und gefühlsmäßiger Überzeugungen ankommt, wie etwa im Religionsunterricht; je mehr hier das Persönliche dem Systematisch-Sachlichen weichen muß, um so mehr leidet der Unterricht. Aber die Unterweisung in der Philosophie hat es nicht mit Gefühlswahrheiten, sondern mit klar durchdachten, scharf präzisierten Fragestellungen und systematisch geordneten Antworten des forschenden Intellekts

[1]) Die philos. Prop. als Unterrichtsfach in der Prima unserer höheren Schulen (Monatsschrift für höhere Schulen. Berlin 1902. S. 242 ff.).

zu tun. Da nun wohl die Lust zu solchen Fragestellungen und Antworten durch persönliche Anregung übertragen werden kann, nicht aber diese letzteren selber, welche vielmehr von dem Zögling durch eigene angestrengte Geistesarbeit apperzipiert und nachkonstruiert sein wollen, so kann der philosophische Unterricht sich an der historischen Darbietung niemals genügen lassen, sondern wird vor allen Dingen einmal das Problem rein sachlich entwickeln müssen, ehe er daran gehen kann, es aus der Geschichte zu illustrieren, und wiederum wird die historische Darstellung jeweils ausmünden müssen in eine rein sachliche Erörterung, welche die Resultate aus ihr zieht und zusammenfaßt. Anders: die Geschichte kann in einer philosophischen Propädeutik, sofern es mit dieser eben auf Philosophie und nicht auf Wissenschaft abgesehen sein soll, nie mehr als Illustration sein, ist sie doch nicht selber Philosophie, sondern nur Wissenschaft von ihr. Schließlich wird da, wo der geschichtliche Stoff zum eigentlichen Unterrichtsgegenstand erhoben wird, nicht nur das didaktische Motiv: durch das Persönliche unmerklich das Unpersönliche zu lehren, sich als irrig herausstellen, es wird auch leicht noch Schaden dazu angerichtet, indem der Unterricht, wenn er umfassend sein will, entweder durch die Vorwegnahme des akademischen Studiums den unreifen Geist unklug verwirrt und belastet oder aber, durch notgedrungene Verflachung, zur unnützen Verkettung von Namen und Schlagwörtern herabsinkt; verzichtet aber die historische Unterweisung auf Vollständigkeit, um sich mit einer Auswahl zu begnügen, wie im Anschluß an Herbart, Schaller, Schulze z. B. Wendt[1]) empfiehlt, so ist damit das historische Moment im Grunde schon stark entwertet und energisch dem Zielgedanken, Philosophie selbst zu lehren, dienstbar gemacht — dann aber ist's nur noch ein Schritt der Konsequenz, den Gedanken, den man aus seiner geschichtlichen Illustration herauszuholen beabsichtigt, auch als die Hauptsache sachlich für sich und an erster Stelle zu behandeln. Kein Mensch wird leugnen, daß die alte Philosophie von der Naturphilosophie bis Aristoteles ganz besonders geeignet sei, die Entwicklungsgesetze des philosophischen Denkens überhaupt, also auch des persönlich individuellen, zu demonstrieren, obschon sie nicht speziell in das moderne Denken einführt, was immerhin für die philosophische Propädeutik auch wünschenswert wäre; aber nicht minder gewiß ist, daß ein solcher Unterricht für die wirkliche Anbahnung einer selbständigen Weltanschauung erst dann recht fruchtbar gemacht wird, wenn die verschiedenen Wege zur Weltanschauung zunächst als bloße Möglichkeiten deduziert werden, um sie dann hinterdrein durch die historische Anschauung plastisch zu machen; eine eigene Weltanschauung sickert nun einmal schwerlich aus dem Historischen von selber heraus, höchstens die Lust zu ihr. So bleibt es dabei: Gegenstand des Unterrichtes muß die Philosophie selber, die Geschichte aber seine Veranschaulichung sein, welcher Grundsatz auch für den von uns zu bestimmenden Lehrstoff seine Geltung haben wird.

[1]) Die philos. Prop. (A. Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen VII 134 ff.).

Neben der Geschichte der Philosophie ist es schließlich noch die Ethik, die heute mit Vorliebe zum alleinberechtigten Gegenstand des neuen Unterrichtes erklärt wird. Der Ruf nach philosophischer Ethik ist modern geworden. Dabei mag ein gut Teil Gegnerschaft gegen den Religionsunterricht teils um seiner wirklichen Mißstände willen, teils aus vermeintlicher Aufgeklärtheit heraus mit im Spiel sein; es mag auch eine — echt deutsche — Verbeugung vor dem voranschreitenden Ausland zu konstatieren sein, im Grunde spricht sich hier doch eben nur das dringlich gewordene Zeitbedürfnis nach persönlicher Weltanschauung aus, welches nach seiner unmittelbarsten Verwirklichung im Unterricht sucht. Insofern haben die Freunde einer philosophischen Propädeutik nur allen Grund, sich dieser Bewegung zu freuen, da aus eben diesem Geiste einmal die Erfüllung ihres Wunsches geboren werden muß. Im übrigen ist es ein eigentümlicher Fehler, auf den man doch nicht selten stößt, daß man meint, die neue Ethik unter der Flagge der philosophischen Propädeutik segeln lassen zu dürfen. Das hat denn doch nur Berechtigung für einen ganz bestimmten Teil der Ethik, nämlich den formalen, der sich mit den großen ethischen Weltanschauungsfragen beschäftigt, während das, was die Reformer recht eigentlich beabsichtigen — man vergleiche etwa die im übrigen vorzügliche Jugendlehre von Förster[1]), die schulethische Sentenzenharmonie von Geyer[2]), die Aphorismen der Lebensweisheit von Biese[3]) — auf eine stofflich-praktische Lebens- und Morallehre hinauskommt, deren Einführung in den Religionsunterricht oder, falls dieser einmal fallen müßte, als Ersatz desselben vom erzieherischen Standpunkt sicher mit Freuden begrüßt werden würde — wobei wir von der praktischen Durchführbarkeit hier absehen —, die aber im Grunde selber nur ein Religionsunterricht nach seiner praktischen Seite ist und daher mit der philosophischen Ethik genau so wenig zu tun hat, wie etwa eine detaillierte Lehre von den Künsten mit der Ästhetik. Demnach gehört die Frage des Moralunterrichts, so interessant und wichtig sie namentlich in ihrem Verhältnis zu der des Religionsunterrichts heutzutage sein mag, überhaupt nicht in den Rahmen einer Untersuchung über philosophische Propädeutik hinein. Was aber die Ethik als Weltanschauung vom philosophischen Standpunkt angeht, so hat sie jedenfalls ein Anrecht auf Mitberücksichtigung in einem Unterricht, der auf Weltanschauung abzielt; ja sie würde, wie Paulsen hervorhebt, von ganz besonderer erzieherischer Kraft sein, weil sie die religiöse Ethik durch ihren Hinweis auf die Verankerung des Sittengesetzes in der Menschennatur selbst — nicht einseitig im göttlichen Gebote — in glücklichster Weise ergänzen könnte. Auf der anderen Seite wird sie sich, um der Besonderheit und Schwierigkeit ihrer Probleme willen, welche sie mehr an die Peripherie des philosophischen Denkens verweisen, keinesfalls zum Hauptgegenstand einer philosophischen Unterweisung eignen, sondern wird — so auch von uns —

[1]) Berlin 1905.

[2]) Schulethik auf dem Untergrunde einer Sentenzenharmonie. Berlin 1900.

[3]) Erkenntnisse und Lebensweisheit in Aphorismen. Für die Zwecke philos. Vorbildung ausgewählt. Essen 1904.

nur insoweit zu berücksichtigen sein, als ein Ausblick auf ihre Probleme sich ohne Not aus der erkenntnistheoretischen Kernlehre folgern lassen wird. Ein Entsprechendes wird von der Ästhetik zu gelten haben.

So sind alle vorgeschlagenen Stoffe vom Schulziel und Wesen der Philosophie aus, wie wir sie verstehen, nur bedingungsweise zu verwerten. Nehmen wir das Richtige aus ihnen heraus, so haben wir damit die Umrahmung für den philosophischen Unterricht gewonnen, aber nicht einen Unterrichtsgegenstand, an dem sich der jugendliche Geist zu selbständigem Suchen nach Weltanschauung hindurcharbeiten könnte. Welcher Art ein solcher Stoff denn sein müßte? Er hätte zwei Bedingungen zu erfüllen: die formale, daß man an ihm das Wesen des auf die Weltanschauung gerichteten Erkennens überhaupt klarlegen könnte, und die historisch-inhaltliche, daß er den Schüler mit den geschichtlich gegebenen Grundlagen bekannt machte, auf die sich heute jegliches Suchen nach Weltanschauung gründen muß. Welches ist nun zunächst der beste Weg zur Weltanschauung überhaupt? Das mag die Geschichte lehren. Denn den Weg der Menschheit wird jedes ihrer Glieder wieder wandeln müssen, nur in verkürzter Form. Klar und deutlich springt aus der Betrachtung der klassischen Philosophie in ihrer Entwicklung vom naiven Sensualismus zur hochentwickelten Geistesphilosophie und über den Rationalismus hinweg wieder zur Skepsis herab die Grundlehre heraus, daß auf dem Weg zu einer fest gefügten Weltanschauung die erste Station Skepsis heißt, die sensualistische zunächst und zu zweit die rationalistische. Mit anderen Worten: die Richtung auf Erkenntnis der Gesetze und Grenzen des eigenen erkennenden Ich, der Kritizismus — nicht als System, sondern als Prinzip gemeint — ist der richtige Weg zur eigenen Weltanschauung. Und jedesmal, wenn die Philosophie sich hierauf besann, fand sie eine Weltanschauung. Cartesius fing nicht umsonst wieder ganz von vorne an. Und weil der Königsberger Meister die Grundlage revidierte, so mag die Neuzeit ruhig bauen. So muß auch heute und immer jeder Baumeister im Reiche des Geistes, erst recht der jugendlich unreife, den Bau seiner Weltanschauung mit den Fundamenten beginnen. Nicht die Probleme, sondern das Problem muß er zuvor kennen, das ist erst sehen und dann lösen lernen, das Grundproblem von der Tragweite des menschlichen Erkennens; dann mag er getrost ans Aufbauen gehen. Erkenntnistheorie also wird die rechte Propädeutik sein. Führte dahin die Frage nach dem Weg zur Weltanschauung überhaupt, aus der Geschichte beantwortet, so führt die andere Frage nach demjenigen Stoffe, welcher am zweckdienlichsten zur Einführung in den Kampf der Gegenwart um die Weltanschauung sei, zum gleichen Resultat. Es müßte dies ja der Natur der Sache nach eine philosophische Materie sein, welche von allen Suchenden heutzutage anerkannt und als Grundlage benutzt wird. Wir haben ein solches gemeinsames Fundament. Es ist zwar keine Schulphilosophie, nicht einmal ein abgerundetes System. Es ist ein Prinzip nur, aber das grundlegende Prinzip alles wissenschaftlichen Erkennens: der Kantische Kritizismus, von zeitgeschichtlichen Besonderheiten befreit und auf die durch Nachprüfung als bleibend erwiesenen erkenntnistheoretischen Grundwahrheiten beschränkt.

Mit Kant muß sich auseinandergesetzt haben, wer heute am Ringen der Geister teilnehmen möchte; in ganz anderem Maße gilt dies, als man es etwa vom Positivismus sagen könnte. Daher gehört die große Kantische Wahrheit von den Grenzen des Erkennens in die Schule. So fanden wir auf doppeltem Wege ein Gleiches; denn wenn überhaupt zur Propädeutik Erkenntnistheorie erforderlich ist, so muß es schon die Kantische sein, weil ein richtiger Kritizismus nur diese Gestalt annehmen kann.

Ist es nun aber richtig, daß der Kritizismus sowohl im Hinblick auf das Wesen der Philosophie als auf das der höheren Schule der geeignetste Unterrichtsstoff ist, so muß dies ebensowohl auf die Gelehrtenschule wie auf die realistischen Formen der höheren Schule seine Anwendung finden. Alle drei Schularten wollen zum Kampf um die Weltanschauung ausrüsten; so werden sie alle drei den Kritizismus lehren müssen. Auch die Gestaltung des Stoffes kann, um der einen geschlossenen Art des Kritizismus willen, durch die verschiedenen Formen des Gesamtlehrplans nicht modifiziert werden. Verschieden kann und wird nur die Form der Anknüpfung und Illustration sein, je nach den besonderen Handhaben, welche die Schulgattung ihr bietet, worüber weiter unten noch ein Wort zu sagen sein wird.

Doch ist vor der näheren Gestaltung des Stoffes eine Auseinandersetzung mit dem Einwand nötig, daß der gewählte Unterrichtsstoff in Anbetracht der geistigen Unreife eines Primaners zu schwer sei. In der Tat hat man ja noch nirgends den von uns empfohlenen Schritt unternommen. Doch ist daran zu erinnern, daß z. B. in Frankreich Erkenntnistheorie und Metaphysik auf dem Lehrplan stehen; Bedeutung und Grenzen der Erkenntnis, die metaphysischen Probleme, Materie, Seele, Gott, die Beziehungen der Metaphysik zur Wissenschaft und zur Moral, das sind die Themen, die hier mit vielseitig anerkanntem Erfolg behandelt werden. Und auch in Deutschland fehlt es denn doch nicht an einzelnen gewichtigen Stimmen, welche der freilich überwiegenden Ablehnung der Erkenntnistheorie widersprechen. Paulsen ist zwar auch gegen die Metaphysik als geschlossenes, besonderes Unterrichtsfach in systematischer Behandlung, da eine solche zu viel voraussetze, aber gelegentliche Ausblicke metaphysischer und erkenntnistheoretischer Art scheinen auch ihm sehr wünschenswert, 'sei es auch nur, um dem Schüler die Empfindung zu geben, daß die Sicherheit, mit der die gewöhnliche Vorstellung sich im Sinnlichen und Endlichen bewegt, vor dem Denken nicht standhält'; ob die Form des gelegentlichen Ausblickes eine der Bedeutung und Schwierigkeit des Gegenstandes entsprechende ist, wird noch zu entscheiden sein. Genau in unserem Sinne aber spricht sich wenigstens einer, F. J. Schmidt[1]), aus. Nach ihm soll aller höhere Unterricht 'an einem zweckmäßig ausgewählten Stoff die harmonische Entwicklung aller derjenigen geistigen Kräfte in dem Individuum zur Entfaltung bringen, die zur Erzeugung des gegebenen Kulturzustandes wirksam gegeben sind'. Nun ruht dieser Kulturzustand aber auf zwei Säulen: der em-

[1]) Die Philosophie auf den höheren Schulen (Preuß. Jahrbücher 1902 S. 461 ff.).

pirischen und der philosophischen Erkenntnisart. Also muß neben der wissenschaftlichen auf der höheren Schule auch die philosophische gepflegt werden. Der zweckdienliche Stoff hierfür aber als der beste Schlüssel zur Erziehung philosophischer Kräfte ist die Grundlage unseres modernen Denkens überhaupt, der Kantische Kritizismus. Und so setzt Schmidt der philosophischen Propädeutik genau wie wir als Aufgabe die Einführung in die kritische Philosophie Kants. Grube freilich hält einen solchen Versuch für unmöglich, weil das Verständnis der Kantischen Philosophie zu viele Vorkenntnisse aus der früheren Philosophie voraussetze. Da scheint uns aber ein Irrtum vorzuliegen: das historische Verständnis Kants freilich dürfte weit über den Rahmen der Schule hinausgehen, da es im Grunde eine Beherrschung der gesamten philosophischen Geschichte voraussetzt; aber ein solches wird ja auch weder von Schmidt noch von unserer Seite angestrebt, sondern lediglich das sachliche Verständnis des Erkenntnisproblems in freiester Anlehnung an die Kantische Art seiner Lösung. Schließlich ist zu erwähnen, daß bereits ein sehr beachtenswerter Versuch erkenntnistheoretischer Belehrung in freiem Anschluß an Kant-Schopenhauer — freilich mehr an den letzteren als an den ersteren — vorliegt in der Arbeit von R. Veltman: 'Die Welt als Inhalt unseres Bewußtseins: ein Versuch, Resultate der neueren Philosophie für den Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten nutzbar zu machen'.[1])

Demnach ist es doch wohl noch nicht über allen Zweifel erhaben, daß die schulmäßige Behandlung des Kritizismus ein aussichtsloses Unterfangen sei. Ganz ohne Halt ist dieser Einwurf dann, wenn er das Begriffsvermögen des Primaners als solches im Auge hat. Dem werden im übrigen Unterricht, z. B. in der höheren Mathematik, denn doch Dinge zugemutet, zu deren Apperzeption keineswegs weniger Geistesschärfe gehören dürfte als zum Begreifen des Dinges an sich. Dem Bedenken in dieser Richtung wird vollkommen Genüge getan durch eine richtige Methode der Darbietung, als deren wichtigste Forderungen wir schon hier die beiden der Stoffkonzentration und der Anschaulichkeit feststellen müssen. Es ist allerdings von einer Wichtigkeit, an der geradezu der ganze Erfolg hängt, daß der Grundsatz des Stoffaufbaues heiße: *non multa, sed multum*, und daß die Unterweisung ein fest in sich geschlossenes, leicht zu überblickendes Lehrganzes sei, dessen organisch straffe Entfaltung aus seinem Grundgedanken durch keinerlei Abschweifungen gefährdet werde. Wird aber dies Gesetz befolgt und dazu alles Abstrakte aus Leben und Geschichte konkret gestaltet, so ist nicht einzusehen, warum ein Primaner nicht ebensogut dahinterkommen sollte, wie etwa hinter die ästhetischen Geheimnisse der Laokoon-Lektüre oder die Philosophie Platonischer Dialoge. Freilich darf man die Stoffbeschränkung kaum in der Weise vollziehen wie Wendt will, der im Laufe der nach ihm geschichtlich zu haltenden propädeutischen Unterweisung von der Kantischen Philosophie nur die Prinzipien der praktischen Vernunft und der Urteilskraft genauer behandelt wissen will, hingegen die der reinen Vernunft

[1]) Kalk 1904.

nur in ihren allerwichtigsten Ergebnissen, weil jeder den kategorischen Imperativ ohne weiteres begreife, auch Schiller ohne die Kritik der Urteilskraft nicht verständlich werde, während anderseits das Ding an sich dem Primaner schwerlich verständlich zu machen sei. Auch Grubes Entwurf behandelt die Erkenntniskritik immer noch zu sehr als quantité négligeable. Der Gedanke, den Zusammenhang des großen Dichters mit dem Denker im Moralischen wie im Ästhetischen aufzuweisen, ist sicher von größtem Wert. Indessen: Kant, den Bahnbrecher des modernen Denkens, in einer philosophischen Propädeutik behandeln zu wollen, aber nur so weit, als er für das Verständnis Schillers fruchtbar gemacht werden könne — das kann doch nur der Lehrer des Deutschen gut geheißen haben, aber nicht der Philosoph. Was würde wohl Wendt dazu sagen, wenn man, um Schiller zu zeichnen, sich nur an seine geschichtlichen Arbeiten hielte? Dann wird man aber auch nicht, um Kants Größe zu illustrieren, sich nur an seine Ästhetik und Ethik halten dürfen! Schließlich darf man doch nicht vergessen, daß man mit dem Maßstab, welcher Stoff der am leichtesten begreifliche oder der zur Erklärung unserer Dichter fruchtbarste sei, hier nicht auskommt, sondern daß es sich bei dem Namen Kant darum handeln muß, die Grundlagen unserer Geistesbildung verständlich und zum selbständigen Weiterbau auf ihnen geschickt zu machen.

Dagegen ist unbedingt zuzugeben, daß der Einwand des allzu schweren Stoffes seine große Berechtigung hat, soweit dabei an die Kraft des jugendlichen Geistes zu ausdauernder Behandlung so subtiler Fragen gedacht wird. Es ist ein pädagogischer Erfahrungssatz, daß das junge Gehirn selbst für solche Dinge, die es um ihres besonderen Interesses willen zuerst mit erstaunlicher Schnelligkeit erfaßte, lahm wird, sobald diese Dinge systematisch in geordnetem, länger dauerndem Unterrichtsgange behandelt werden. Darunter hat jeder Unterricht zu leiden, sobald er sich genötigt sieht, auf höhere Wahrheiten mehr als vorübergehend und ausblicksweise einzugehen, vielleicht der Religionsunterricht am meisten. Und doch ist bei der Wichtigkeit des Stoffes ein solches Verfahren der gelegentlichen Ausblicke, wie man es unter diesen Umständen zu empfehlen versucht sein möchte, schlechterdings unzulänglich. Mit der Behandlung der Erkenntnistheorie wird es nicht günstiger stehen. Freilich, muß sie daran scheitern? Doch wohl kaum. Ein anderer Unterrichtsgegenstand würde an dieser Klippe allerdings Schiffbruch leiden: die Ethik als praktischer Moralunterricht gefaßt. Denn es gibt Stoffe, die um ihrer eminent persönlichen Art willen jede Kraft, den Geist anzufassen, verlieren, wenn man sie künstlich in Schablonen zwängt. Ein solcher Stoff ist die moralische Beeinflussung. Schulethik, als Einwirkung auf die persönliche Lebensrichtung des einzelnen gedacht, lebt von dem einzelnen, durch die Gunst des Augenblickes und die in ihm sich konzentriert gebende Art des Lehrenden geweihten Ausblick und Appell, stirbt am System. Deshalb müssen wir auch die systematischen Versuche auf diesem Gebiet für verfehlt halten. Selbst auch die philosophische Grundlegung der Ethik wird aus nämlichen Gründen auf das Nötigste einzuschränken sein; denn mag der gereifte Erwachsene es vertragen, ja wünschen können, daß die Wur-

zeln seines Entschließens anatomisch wie Nervenfäden auseinandergefaltet und mit der Lupe Theorie beleuchtet werden — bei dem jugendlichen Menschen, der noch vorwiegend prospektiv lebt, wird gar zu leicht das Theoretisieren sich wie ein Frühreif auf die Ursprünglichkeit des Handelns legen. Eignet sich demnach das Ethische für einen systematischen Unterricht in Wirklichkeit überhaupt nicht, so gilt von der erkenntnistheoretischen Unterweisung ein Entsprechendes doch nur halb, da sie nicht in der gleichen unmittelbaren Weise den Charakter anfaßt, sondern nur mittelbar auf dem Wege über den Intellekt, der aber nachhaltig nicht wohl anders angeregt werden kann als durch Systematik. Nur auf die Art dieser Systematik wird ungeheuer viel ankommen. Kein Wunder, wenn der bisher übliche logische Unterricht so schnell ermüdete, da er doch viel mehr kopulativ als wahrhaft systematisch angeordnet war und der Natur der Sache nach angeordnet werden mußte. Die erkenntnistheoretische Unterweisung aber hat vor der logischen den großen Vorzug voraus, daß sie von der ersten Stunde bis zur letzten ein Ziel verfolgt, so daß der Geist des zu Belehrenden den Eindruck gewinnen muß, als sähe er ein Gewächs organisch wachsen und sich entfalten — ein ästhetisches Moment, welches aber der intellektuellen Bewältigung der Sache ein nicht zu unterschätzender Bundesgenosse sein wird.

Was aber den auch nach Anwendung größtmöglicher Konzentration und Anschaulichkeit nicht hinwegzuleugnenden Rest von Schwierigkeit betrifft, so muß er eben ertragen werden und kann es auch genau so gut wie in jedem Fachunterricht, sobald dieser an seine höchsten Probleme herantritt, hat man nur erst eingesehen, daß es hier gilt, für Wahrheiten, die nicht etwa fakultative, sondern für jeden wahrhaft Gebildeten verbindlich sind, den Boden vorzubereiten, soweit dies auf der Schule zu ermöglichen ist. Es ist ja die Zeit und ihre Kultur, welche diesen Unterricht fordert. Und — was vielleicht noch mehr ist — es ist der jugendliche Geist selber, den in diesem Alter nach metaphysischer Wahrheit hungert, den aber, wenn er nicht jetzt seine Befriedigung findet, vielleicht, zu seiner grenzenlosen Verarmung, nie wieder hungern wird — wenn er nicht den ungestillten Drang in kindlich unreifer Weise am ersten besten Zufall stillt, was zumeist nichts anderes bedeutet als ein Untergehen dieses Dranges im Seichten. Man sollte sich aber nicht damit beruhigen wollen, daß man von den wenigen Ausblicken, die der Fachunterricht, sei es der altklassische oder der deutsche oder der Religionsunterricht, zu geben pflegt, das Heil erwartet; ist es doch die Geschlossenheit und völlige Durchdringung des einen Problems, auf die alles ankommt, die aber zu ihrer Verwirklichung durchaus eine geschlossene Arbeitszeit beansprucht.

Überblicken wir nunmehr den zu gestaltenden Stoff, so scheint er nach dem oben Ausgeführten reichlich mannigfaltig zu sein. Denn außer der erkenntnistheoretischen Belehrung über Wesen und Grenzen des Erkennens, welche den Kern des Unterrichts bilden sollte, wollten wir die Grundtatsachen der empirischen Psychologie und Logik, eine Übersicht über die wichtigsten Probleme der heutigen Philosophie, darunter auch eine Grundlegung der Ethik, sowie

endlich die Geschichte der Philosophie mit in die Unterweisung hineinziehen. Indessen wird aus den Stücken sofort ein organisches Ganzes, sobald man die einzelne Materie nicht als Selbstwissenschaft wertet, sondern dem leitenden Gedanken unterordnet. Alsdann wird aus der Enzyklopädie teils eine Einleitung des eigentlichen Unterrichts, handelnd von der Absicht der Philosophie im Verhältnis zum anderweitigen Erkennen, teils ein Ausklingen desselben in eine Übersicht über die wichtigsten Problemstellungen aus der Metaphysik der Natur, des Schönen und der Moral; die Elemente der empirischen Psychologie aber bilden die notwendige Grundlegung der erkenntnistheoretischen Belehrung, und diejenigen der Logik, als der Wissenschaft von Inhalt und Gesetzen der eben zuvor in ihren Grenzen aufgezeigten Vernunft, einen naheliegenden Anhang zu derselben; die Geschichte der Philosophie endlich wird jeweils als Illustration heranzuziehen sein. Im übrigen verweisen wir auf den unten angefügten Entwurf.

Was zuletzt die Methode der Darbietung angeht, so ist ihr wichtigstes Problem: ob Fach- oder Sonderunterricht, für uns von dem dargestellten Standpunkte aus bereits entschieden. Die rein formal orientierte, wie auch die enzyklopädische Unterweisung mögen durch gelegentliche Erledigung im Fachunterricht zu ihrem Rechte kommen können, eine Propädeutik mit dem pädeutischen Bestreben des von uns festgestellten Zieles bedarf ohne Frage eines völlig in sich abgeschlossenen, selbständigen Unterrichts. Auch das Verfahren des gelegentlichen Einschubs gesonderter Stunden in einen bestimmten Fachunterricht, sei es in den deutschen, wie bisher üblich, oder etwa in den Religionsunterricht, welches schon vorher mißlich erschien, weil es dem betreffenden Fachunterricht Abbruch tat, ohne doch der eingeschobenen Materie genug tun zu können, wird hier, wo die Art und Wichtigkeit des Stoffes eine oberflächliche Behandlung auch nicht mehr im entferntesten erträgt, doppelt unmöglich. Speziell der Religionsunterricht dürfte um seines andersartigen Wesens willen in keiner Weise mit der philosophischen Unterweisung vermischt werden, weil dadurch die, wie wir schon ausführten, beiden Erkenntnisgebieten so verderbliche Unklarheit über ihre Sonderart geradezu befördert würde; daher müssen wir Hupfelds Versuch[1]), den Religionsunterricht in den oberen Klassen für die philosophische Vorbildung der Schüler nutzbar zu machen — der im übrigen geradezu eine Mustersammlung von philosophischen Ansatzstellen im Religionsunterricht enthält — von vornherein für ein gefährliches Unternehmen halten. Eine andere Sache ist es um die Frage, welchem Fachlehrer am besten der philosophische Unterricht anzuvertrauen sei. Allerdings müßte an sich jeder einzelne dazu in der Lage sein, sofern er doch in jedem Falle selber Wissenschaft lehrt und daher auch die Wissenschaft vom wissenschaftlichen Erkennen selbst sollte verstehen und auch lehren können. Will man aber darauf Gewicht legen, welcher Fachlehrer durch besondere Verwandtschaft seines Faches mit der Philosophie in besonderem Grade zur Erteilung auch des philosophischen

[1]) Wie kann der evang. Religionsunterricht in den oberen Klassen für die philos. Vorbildung der Schüler nutzbar gemacht werden? Elberfeld 1904.

Unterrichts geeignet erscheine, so dürfte sich dies genau in gleichem Maße von dem Inhaber des altsprachlichen Unterrichts wie dem des deutschen oder des mathematisch-naturwissenschaftlichen behaupten lassen. Wichtiger aber noch als die Möglichkeit, die philosophische Belehrung durch Seitenblicke auf die geschichtlichen, ästhetischen, logischen oder physikalischen Momente des eigenen Fachunterrichtes besonders illustrieren und dadurch in ihrer inneren Übereinstimmung mit den Einzelwissenschaften dartun zu können, will uns für den propädeutischen Lehrer dies bedünken, daß er das philosophisch-metaphysische Erkennen in Einklang mit seinem Konkurrenten: der religiösen Erkenntnis zu bringen in der Lage sei. Denn daß Philosophie und Einzelwissenschaften sich vereinbaren ließen, ist heutzutage kein Streitpunkt, der die Gemüter bewegte; der scheinbare Zwiespalt des Erkennens und Glaubens aber ist das Problem, welches den Zeitgeist bis ins Mark erschüttert hat. Wenn also auf jene Weise ein pädagogisch-didaktischer Vorteil gewonnen wird, so gewinnt der Unterricht im letzteren Falle den weit höheren, wahrhaft apologetisch sowohl für Philosophie als für Religion zu wirken. Und darum meinen wir, daß man am besten dem Religionslehrer auch die philosophische Unterweisung in die Hand gebe, damit er seinen Schülern nebeneinander beide Wege aufzeige, die zur Erkenntnis führen, womit denn freilich an die Person des Unterrichtenden die nicht geringfügige Forderung gestellt wird, daß er sowohl an Schleiermacher wie an Kant, den beiden großen Antipoden, gründlich geschult sei.

Wird auf solche Weise die Propädeutik ein selbständiges Unterrichtsfach, so enthebt das andererseits den übrigen Fachunterricht keineswegs der Aufgabe, auch seinerseits den philosophischen Geist nach Kraft und Gelegenheit mitzuteilen. Ist doch das recht verstandene Verhältnis der Philosophie zu den Einzelwissenschaften dies, daß sie sie schließlich alle umgreift. So kann der Fachunterricht zwar nie die selbständige Propädeutik ersetzen, wohl aber ihr durch das Ausmündenlassen seiner wissenschaftlichen Einzelfeststellungen in philosophisches Fragen, durch Darbietung von Illustrationsmaterial und Momenten der Anknüpfung wesentlich zur Hand gehen. Der deutsche Unterricht könnte auch wohl noch durch schriftliche Bearbeitung philosophisch gerichteter Themen ein übriges tun.

Für die philosophische Unterweisung selber ergibt sich andererseits die Verpflichtung, daß sie zum Zeugnis der Einhelligkeit von Philosophie und Einzelwissenschaften wie um der einfachen pädagogischen Forderung der Anknüpfung willen nach Möglichkeit auf das im übrigen Unterricht vom Schüler Aufgenommene zurückgreife. Und hier ist der Punkt zu suchen, an dem die im übrigen einheitliche Form der philosophischen Darbietung an der höheren Schule durch die Sonderart ihrer Gattungen Modifikation erleiden dürfte. Wird die einseitig oder vorwiegend realistisch gerichtete Schule durch ihre Bevorzugung des naturwissenschaftlichen Lehrstoffes ganz besonders viel für die physiologisch-psychologische Grundlegung tun und ihre philosophischen Belehrungen an die Ergebnisse des physikalisch-mathematischen Unterrichts vielfach an-

knüpfen, so hat die Gelehrtenschule im griechischen und lateinischen Unterricht eine besondere Fülle geschichtlichen Materials zur Anknüpfung und Illustration für sich aufzuweisen. Daß vielfache Beziehungen sowohl logischer als literarisch-ästhetischer Art durch den deutschen Unterricht gegeben werden, ist ein Vorteil, den alle Schularten gemeinsam haben.

Die energische Ausnutzung aller solcher durch den Fachunterricht gegebenen Beziehungen zum Zwecke der Anschaulichkeit, deren Gesetz für jeden Unterricht gilt, ist für die Propädeutik um der schwieriger faßbaren Materie willen in besonderem Maße Pflicht. Jede Unterrichtsstunde wird ein zielbewußtes Fortschreiten von der Anschauung zum Begriff, vom Einzelnen zum Allgemeinen, vom Bekannten zum Unbekannten sein müssen. Nächst dem organischen Aufbau ist dann das Wichtigste die Illustration: wohl jedes größere Problem läßt sich einführen durch ein entsprechendes Dichterwort, sicher jedes in Bedeutung und Wesen anschaulich gestalten aus der Geschichte der Philosophie, manches sich aufbauen auf Resultate, die der Fachunterricht fertig zur Verfügung stellt. In allererster Linie aber wird weise Beschränkung des Stoffes nötig sein: die Fortentwicklung des Erkennens darf nicht durch Nebenstoffe undeutlich gemacht, der pädeutische Gesichtspunkt nicht durch einen enzyklopädischen beeinträchtigt werden. Es darf nicht aus dem Auge gelassen werden, daß es hier in keiner Weise auf vollständige Erledigung eines Lehrbuchstoffes ankommt, sondern auf gründliches Erfassen im Grunde einer einzigen großen Erkenntnis. Bei jedem Problem ist die Hauptsache, daß der Schüler das Problem als solches erkenne, daß er seine Wichtigkeit ahne und die Möglichkeiten seiner Lösung auseinandersehen lerne; dagegen daß er zur Annahme einer bestimmten Lösung gebracht werde, kann unmöglich der Zweck sein, und ebenso unnötig ist, daß er über alles orientiert werde, was jemals über das angeschnittene Problem gedacht worden ist.

Natürlich wird das Lehrverfahren ein entwickelnd heuristisches und daher vorwiegend dialogisches sein müssen; das einseitige Dozieren würde spurlos an dem Geiste des zu Belehrenden vorübergehen, wie der Wind, dessen Sausen man hört und weiß doch nicht, von wannen er kommt noch wohin er geht. Ebenso nötig wie klare, plastische und bis ins einzelnste vorher überlegte Sprache des Lehrenden wird auf der Seite des Lernenden stetige Anhaltung zu konzentriertem Nachdenken und klarer Wiedergabe des Gedachten, häufiges Definieren der apperzipierten Erkenntnis und Analysieren des Beobachteten nötig sein. Experimente werden sich nur bei der Behandlung von empirisch-psychologischen Tatsachen ermöglichen lassen. Doch läßt sich z. B. auch die Reduzierung der Erscheinung in Raum, Zeit und Kausalität auf das Ding an sich, welches dahinter ruht, an jedem Gegenstand etwa im Klassenzimmer demonstrieren.

Eine besondere Frage ist die des Lehrbuches. Ausgeschlossen ist aus naheliegenden Gründen die Anlehnung des Unterrichts an planmäßige Lektüre der drei großen kritischen Schriften Kants, an deren Verständnis sich schon andere als Primanerköpfe zerbrochen haben. Überhaupt kann die Kantische Philosophie nicht so sehr den Stoff selber als nur den Unter- und Hintergrund dazu

abgeben, und schon die Einführung in die Terminologie Kants hieße mit dem Unterricht zu hoch fahren. Schmidt fordert daher, daß ein gründlicher Kenner der Kantischen Philosophie ein Lehrbuch schaffe, 'das die Grundgedanken des erkenntnistheoretischen, ethischen und ästhetisch-teleologischen Kritizismus genau im Kantischen Sinne, aber in freier, klarer und möglichst kurzer Fassung zur Darstellung bringt'. Bis ein solches vorliegt, wird der Lehrer der Propädeutik sich selbst an der Hand der Kantischen Philosophie ein Lehrganzes im obigen Sinne aufbauen müssen, wofür ihm heutzutage aber eine Anzahl von Hilfsmitteln populärer Darstellungen der Kantischen Philosophie gegeben ist. Als freiere, aber ungemein durchsichtige Darstellung der Kantischen Wahrheit, an die wir auch unseren Entwurf zum Teil angelehnt haben, möchten wir besonders Deußens 'Elemente der Metaphysik'[1]) empfehlen.

Fehlt es noch an einem Lehrbuch, welches dem Unterricht zugrunde zu legen wäre, so ist heute bereits eine Auswahl philosophischer Lesebücher vorhanden, welche in der Tat geeignet scheinen, wo nicht zur Grundlegung, so doch zur Vertiefung des Unterrichts zu dienen, indem gewisse Merk- und Hauptpunkte des Unterrichts durch die Lektüre — in der Klasse wie auch zu Hause — wirksam unterstrichen werden können. Unter die aufzunehmenden Lesestücke gehören dann aber auch außer den üblichen Aufsätzen ästhetischen Charakters aus Lessing und Schiller ganz besonders Stücke aus Descartes, Locke, Hume und Kant, und unter den Neuen vielleicht aus Wundt, Paulsen und anderen. Eine systematische Anordnung des Lesebuchs, wie sie in dem von Gille[2]) verfaßten vorliegt, erscheint uns, weil sie den Unterrichtenden in bestimmte Bahnen zwingen will, nicht zu empfehlen: chronologische Anordnung wird rätlicher sein. Dagegen wäre vielleicht noch eine Art Nachschlagewerk oder Konkordanz, nach Schlagwörtern geordnet, zum Handgebrauch des Lehrers als Ermöglichung beständiger Illustration ein Gewinn.

Was zum Schluß die Stundenzahl angeht, so bietet die durch die Materie selber gegebene Notwendigkeit straffster Konzentration die Möglichkeit, in geringer Zeit vieles zu erreichen. Ein Halbjahrskursus von zirka 20 Stunden dürfte hinreichend sein. Da aber einerseits um der Schnelligkeit willen, mit welcher das eben Apperzipierte im Schüler wieder verblaßt, sofern es nicht baldigst wieder erneuert wird — was sich gerade in der auf völliges Nach- und Miterleben ganz besonders angewiesenen philosophischen Unterweisung rächen würde —, die Verteilung des Unterrichts auf nur je eine Unterweisung wöchentlich sich nicht empfiehlt, da andererseits aber bei der Schwierigkeit des Stoffes schon nach einer halben Stunde die jugendliche Ausdauer genugsam angespannt sein dürfte, so würde es vielleicht am richtigsten sein, den Unterricht in je zwei Halbstunden wöchentlich zu erteilen, welche ohne Not den drei wöchentlichen Deutschstunden der Prima ein halbes Jahr hindurch abgezogen werden könnten.

[1]) 14. Aufl. Leipzig 1907.

[2]) Philos. Lesebuch in systematischer Anordnung. Halle 1904.

Entwurf

Einleitung

Absicht der Philosophie (1. Wochenst.). Zweierlei Standpunkte gegenüber der Welt um uns her sind möglich: man nimmt die Dinge so, wie sie uns erscheinen — so der Durchschnittsmensch, aber auch die Einzelwissenschaften: empirischer Standpunkt: oder man sucht ihr Wesen zu ergründen, wie es abgesehen von unserm Intellekt ist — so der Philosoph: metaphysischer oder transzendentaler Standpunkt. — Will uns unser Intellekt also scheinbar irreführen, so wird der rechte Philosoph zu allererst einmal an aller Erkenntnis zweifeln müssen und den Intellekt planmäßig auf Wesen und Tragkraft untersuchen. (Das *cogito* des Cartesius-Locke, Hume, Kant.)

Thema. Wesen und Grenzen des Erkennens

1. Psychologische Grundlegung (2. und 3. Wochenst.): Haupttatsachen der empirischen Psychologie. Speziell: der Unterschied der anschaulichen Vorstellungen (Verstand) von den abstrakten (Vernunft). Die Vernunft ist kein neues Organ neben oder über dem Verstand, sondern bearbeitet nur das vom Verstand gegebene Material.
2. Das Problem der anschaulichen Erkenntnis (4. Wochenst.): Wie ist es möglich, daß ich Gegenstände, die sich außerhalb von mir befinden, durch die Sinne ganz unmittelbar wahrnehmen kann? Die Physik zeigt nur, daß die Dinge durch Reize mein Gehirn irgendwie beeinflussen — wie entsteht aber nach den Reizen die Wahrnehmung selber in mir?
3. Vorläufige Antwort darauf (5. Wochenst.): Ich kenne das Ding nur als Produkt meines eigenen Intellekts. Die Welt ist mir nur als meine Vorstellung gegeben (Schopenhauer).
4. Kernfrage des Problems (6. Wochenst.): Sind nun die Dinge ebenso, wie ich sie vorstelle, nämlich Körper in Raum und Zeit? (Materialismus). Oder sind die Dinge an sich anders, als sie uns erscheinen? (Indische Philosophie, Parmenides, Platon.)
5. Der Weg zur Lösung (7. Wochenst.): Alle Vorstellung kommt zustande durch Zusammenwirken zweier Faktoren: des Dinges und des Ich. Die Tätigkeit des ersteren bei der Wahrnehmung ist problematisch, die des zweiten können wir genau abgrenzen. Haben wir aber festgestellt, was das Ich selbst zum Entstehen der Vorstellung mitgebracht hat (Elemente a priori) und dieses dann der Vorstellung abgezogen, so muß der Rest dem Ding an sich gehören (Elemente a posteriori).
6. Wie stelle ich die Elemente a priori meiner Vorstellung fest? (8. Wochenst.) Sechs Kennzeichen: ex antecessione, ex adhaesione, e necessitate, e mathematicis, e continuitate, ex infinitate.

7. Die Untersuchung (9. und 10. Wochenst.): a) der Raum, b) die Zeit, c) die Kausalität erweisen sich durch jene sechs Merkmale als dem Intellekt angeborene Formen. (Vedantaphilosophie, Platon, Schopenhauer.)
8. Das Resultat (11. Wochenst.): Es bleibt für das Ding an sich, unabhängig von meinem Intellekt, nur übrig, daß es die Ursache der Affektionen war, welche meinen Intellekt zur Produktion der Erscheinungswelt veranlaßten. Im übrigen ist uns das Wesen des Dinges an sich völlig unbekannt und unerkennbar, da unser Intellekt nur auf die Erscheinungswelt eingerichtet ist (kritischer Idealismus). Wir können es Kraft nennen (weniger gut Materie oder Substanz).
9. Erkenntnistheoretische Lehre daraus (12. Wochenst.): Alles Erkennen des Intellekts reicht nur so weit, als die durch sinnliche Wahrnehmung gegebene Erfahrung reicht. Der Verstand konstruiert mittels der Sinne und der ihm angeborenen drei Funktionen die Wahrnehmung (unmittelbarer Verstandesgebrauch, Rezeptivität) und verknüpft sie untereinander (mittelbarer Verstandesgebrauch, Spontaneität). Die Vernunft bringt nichts Neues hinzu, sondern abstrahiert nur aus den anschaulichen Vorstellungen die abstrakten Begriffe und verbindet sie zu Urteilen, diese zu Schlüssen. Wo das Erfahrungsgebiet aufhört, gibt es kein Wissen mehr, sondern nur noch Vermuten (Hypothese — religiöser Glaube). Verkehrtheit des Sensualismus und Rationalismus.
10. Anhang (13. und 14. Wochenst.): Grundlehren der Logik.

Schlußteil: Grundlinien der Metaphysik, Ästhetik und Ethik

I. Metaphysik (15. und 16. Wochenst.).
   1. Wesen des metaphysischen Erkennens: Das auf das Ding an sich gerichtete Erkennen.
   2. Das Problem: Welches ist das Wesen der Welt hinter ihrer Erscheinung? (Meta-Physik, ἀρχή der Naturphilosophie; τὸ ὄν bei Parmenides und Platon; Kants Ding an sich).
   3. Die verschiedenen Antworten von verschiedenen Gesichtspunkten aus: a) Die Wissenschaft (kausales Denken): die Kraft, von der die Affektionen auf uns ausgehen. Grenzen der Wissenschaft. b) Die Philosophie (spekulative Hypothese: α) Ein weltähnlicher Begriff (Hylozoismus). β) Das verallgemeinerte Ich (indische Philosophie, Fichte). γ) Das reine Denken (Platon, Hegel; objektiver Idealismus). δ) Der reine Wille (Schopenhauer). c) Die Religion (Glaube): die Gottheit. d) Die offenbleibende Frage: Sind Wesen und Erscheinung eins oder zwei? (Monismus-Dualismus).

II. Ästhetik (17. und 18. Wochenst.).
   1. Wesen des Ästhetischen: Uninteressiertes Wohlgefallen. Unterschied der individuellen (interessierten) und ästhetischen (uninteressierten = über Raum, Zeit und Kausalität hinausgehobenen) Anschauung. In der ästhetischen Konzentration wird der Intellekt vorübergehend frei von

Interesse, das ist von der Knechtschaft des persönlichen Willens (subjektive Seite), erscheint das Ding selbst nicht mehr als Einzelding in Raum, Zeit und Kausalität, sondern als Verkörperung eines an sich Seienden, der Idee (objektive Seite). Bedingungen des Zustandekommens sind: subjektiv das zeitweilige Vergessen des sinnlich bedingten Daseins durch Loslösung vom persönlichen Wollen und Intuition, objektiv die Fähigkeit des Objektes, seine Idee durchleuchten und daher das Sinnliche vergessen zu machen: Schönheit; Unterschied des Erhabenen vom Schönen.

2. Das ästhetische Problem (vom empirischen Standpunkt): Wie ist uninteressiertes Wohlgefallen — Erregung der Lust am Dinge ohne persönliches Interesse — möglich?
3. Antwort (vom metaphysischen Standpunkt): Wesen der ästhetischen Kontemplation ist ein Wiedererkennen des an sich Seienden im Subjekt mit dem im Objekt, welche beide im Grunde eins sein müssen (cf. Platons *ἀνάμνησις*).
4. Worauf es also in der darstellenden Kunst ankommt: Die Deutlichkeit, mit welcher die ästhetische Idee aus dem Objekt herausleuchtet.

III. Ethik (19. und 20. Wochenst.).

1. Wesen des Moralischen: Uninteressiertes Handeln. Unterschied des sinnlich bedingten Handelns (Egoismus) vom nicht sinnlich motivierten (Sittlichkeit). Sittliches Handeln ist subjektiv: dauernde Freiheit vom persönlichen Wollen, objektiv: das Hineinragen einer andersartigen Weltordnung in die sinnlich bedingte. Bedingungen moralischen Handelns sind: subjektiv Verneinung des egoistischen Willens, objektiv normative Sittengesetze.
2. Das moralische Problem (vom empirischen Standpunkt): Wie ist selbstverneinendes Handeln möglich?
3. Antwort (vom metaphysischen Standpunkt): Wesen des moralischen Handelns ist der Sieg der wirklichen, übersinnlichen Welt im Ich über ihre Erscheinung, die sinnliche Welt; oder: ein Sieg des metaphysisch freien Willens über das physisch unfreie Wollen.
4. Die ethischen Prinzipien.

EIN VERSCHOLLENES LATEINISCH-DEUTSCHES SENTENZENBÜCHLEIN
(JOHANNES MURMELLIUS, ENCHIRIDION NOMINARIORUM)

Von Alois Bömer

Die Bibliothek des Westfälischen Landesmuseums in Münster hat kürzlich ein bemerkenswertes Erzeugnis des heimischen Humanismus erworben oder vielmehr eine Hälfte desselben, denn von den 4 Blättern, welche das Büchlein umfaßt hat, sind nur noch die 2 äußeren erhalten. Der geringe Umfang des Werkchens macht es einigermaßen erklärlich, daß nicht nur die Exemplare selbst bis auf das vorliegende Fragment völlig verschollen zu sein scheinen[1]), sondern auch in den verschiedenen älteren Biographien und Schriftenverzeichnissen seines Autors keinerlei Kunde von ihm auf uns gekommen ist. Es dürfte eine der ersten Arbeiten des Johannes Murmellius sein, der tüchtigsten Zugkraft der reorganisierten münsterischen Domschule, die seiner Wirksamkeit ihre hohe Bedeutung in der Schulgeschichte des nordwestlichen Deutschland zu Beginn des XVI. Jahrh. in erster Linie zu danken hat.[2]) Der Titel lautet:

Joannis Murmellii li — bellus pueris tradens elementaria | latini ſermonis ſpecimina: cui titulus Enchiridion no | minariorum.

Darunter steht ein Holzschnitt: Inmitten eines ringsum von Mauern eingeschlossenen Feldes ein bartloser Bischof mit Mitra und Heiligenschein, in der Rechten einen Schlüssel, in der Linken den Bischofstab. Zu seinen Füßen rechts ein großer Vogel mit krummem Schnabel und starkem Federschopf auf dem Kopfe.

Auch den Schluß des Buches ziert ein Bild: Auf Feld mit spärlichem Baum- und Graswuchs ein jugendlicher Heiliger in Gelehrtentracht, in der rechten Hand ein Buch, mit der linken eine Leiter haltend. Auf beiden Bildern hat sich als Eigentümer des Exemplars ein Melchior Hasselt (Hasfelt?) eingetragen; der vordere Besitzvermerk ist aber wieder durchstrichen.

Ort und Jahr des Druckes sind nicht angegeben, doch weisen ihn die Typen der Pafraetschen Offizin in Deventer zu, der Murmellius auch die Drucklegung seiner 3 frühesten bisher bekannten Werke, des Opus de compositione verborum (zirka 1502), der Ausgabe von Antonii Mancinelli Versilogus (1503)

[1]) Das Auskunftsbureau der deutschen Bibliotheken in Berlin hat mir kein Exemplar nachzuweisen vermocht.

[2]) Vgl. D. Reichling, Johannes Murmellius. Sein Leben und seine Werke. Freiburg i. B. 1880.

und der Aurea bonarum artium praeludia (1504) anvertraut hat und die dazu 1505 vielleicht die erste, sicher aber die zweite Ausgabe der bis 1789 nicht weniger als 77mal aufgelegten Chrestomathie aus Tibull, Properz und Ovid veranstaltete. In die ersten Jahre des XVI. Jahrh. möchte ich auch unser Schriftchen setzen. Was Murmellius 1513 mit der Pappa puerorum in größerem Maßstabe mit dem seltenen Erfolge durchführte, daß die verschiedensten Schulen Deutschlands das Buch unter ihre lateinischen Unterrichtsmittel aufnahmen und gleich im ersten Jahre 3, bis 1560 über 30 Ausgaben nötig wurden, ist hier zunächst im kleinen erprobt worden. Die Pappa bietet als 1. Kapitel ein sachlich geordnetes Vokabular (Variarum rerum dictiones Latinae cum Germanica interpretatione, Mennigherley dinghen latynsche vocabulen mit duytsche beduydinge), worauf in Kapitel 2—4 nach 3 verschiedenen Kategorien zusammengestellte Mustersätze zum Memorieren folgen, und zwar

1. Oratiunculae variae puerorum usui expositae, Mennigherley oratien uyt gelacht tot gebrukinge der kinderen;

2. Praecepta moralia adiecta interpretatione Germanica, Leere der manyeren to leeven mit duytsche bedudinghe;

3. Protrita quaedam proverbia et Latino et vernaculo sermone conscripta, Summige gemeyne gespraken wort to latyn unde to duytsche tale gescreven.[1])

In welcher Gestalt in unserem Büchlein das Vokabular erscheint, werden wir später hören: Der Übungstoff setzt sich auch aus Phrasen, Sittenlehren und Sprichwörtern zusammen, doch ist statt der sachlichen Dreiteilung eine alphabetische Anordnung gewählt, in der Weise, daß für jeden Buchstaben des Alphabets 3 Mustersätzchen hergesetzt sind. Von diesen liegen auf der Rückseite von Blatt 1 die 11 ersten, auf der Vorderseite von Bl. 4 die 11 letzten vor (A—C 1—3, D 1. 2 und V 2. 3, X—Z 1—3). Wenn die dazwischen fehlenden 4 Seiten (Bl. 2. 3) auch je 11 Nummern gezählt haben, das vollständige Werk somit aus 66 Sätzen bestanden hat, werden wir anzunehmen haben, daß die Buchstaben K und Q nicht vertreten gewesen sind. Von den erhaltenen 22 Sätzen entsprechen 3 (C 3, X 2, Z 2) den Oratiunculae der Pappa, 7 (A 1, B 1, D 1, X 3, Y 1. 2, Z 1) sind Praecepta moralia und 12 (A 2. 3, B 2. 3, C 1. 2, D 2, V 2. 3, X 1, Y 3, Z 3) Proverbia, wobei jedoch zu beachten, daß die Kategorien häufig ineinander überlaufen und B 2 oder C 1 z. B. ebensogut unter die Sittenlehren wie unter die sprichwörtlichen Redensarten gerechnet werden können.

Besonders bemerkenswert für die Methodik des lateinischen Unterrichts ist, daß den lateinischen Sätzen ebenso wie in der Pappa eine deutsche, hier übrigens noch ganz die Färbung der niederländischen Heimat des Verfassers zeigende Übersetzung beigefügt wurde, wenngleich wir uns wohl hüten müssen, die in Zuhilfenahme der Muttersprache sich bekundende praktische Gestaltung des

[1]) Neudruck von Kap. 2—4 in Heft 4 meiner Murmellius-Ausgabe (Ausgewählte Werke des Münsterischen Humanisten Johannes Murmellius. Herausgeg. von A. Bömer. Heft 4. Münster 1894).

Unterrichts als eine neue Erfindung der Humanisten zu betrachten, deren Verdienste auf diesem Gebiete ganz gewiß nicht unterschätzt werden sollen, die sich aber doch vielfach mehr als billig über die Barbarei des Mittelalters lustig machen, um ihre eigenen Leistungen in möglichst glänzendem Lichte erscheinen zu lassen.[1]) Schon zu Beginn des XI. Jahrh. schreibt jener Notker, dem seine deutschsprachlichen Bestrebungen den Ehrennamen Teutonicus eingebracht haben, an Bischof Hugo II. von Sitten, er habe im Unterricht bei Lektüre der libri ecclesiastici etwas Ungewohntes (rem paene inusitatam) gewagt, nämlich die lateinischen Texte ins Deutsche zu übertragen, und er fügt zur Rechtfertigung seines Verfahrens hinzu: 'scio tamen quia primo abhorrebitis quasi ab insuetis, sed paulatim forte incipient se commendare vobis, et praevalebitis ad legendum et ad dinoscendum, quam cito capiuntur per patriam linguam, quae aut vix aut non integre capienda forent in lingua non propria.'[2]) — Im XV. Jahrh. bricht sich diese Erkenntnis immer weiter Bahn, jedenfalls sind uns erheblich mehr einschlägige Hilfsmittel für die verschiedenen Zweige des lateinischen Unterrichts erhalten.

Das grammatische Haupt-Elementarbuch des Mittelalters, Donat's Ars minor, bei deren Eindrillung man auch früher schon gelegentlich zur Muttersprache gegriffen hatte, wird jetzt nicht nur wiederholt mit deutschen Glossen versehen, sondern auch vollständig ins Deutsche übertragen.[3]) Dazu treten allmählich ganz neue grammatische Bücher dieser Art ans Licht: in Münster schreibt bereits 1451 ein vielleicht den Brüdern vom gemeinsamen Leben nahestehender Rechtsgelehrter für seinen kleinen Enkel den einige Jahrzehnte später auch im Druck erschienenen Tractatulus dans modum teutonisandi casus et tempora, eine Kasus- und Moduslehre mit lateinisch-deutschen Mustersätzchen, von denen mehrere den bei Abfassung des Schriftchens leitenden Gedanken aussprechen, daß leichte Verständlichkeit das oberste Prinzip des Unterrichts sein müsse und es deshalb ein Unding sei, den Knaben statt deutscher Erklärungen solche in der fremden Sprache zu geben, die sie erst erlernen wollten.[4])

Auch lateinisch-deutsche Vokabulare mehren sich. Um 1500 war am gangbarsten die Gemmula vocabulorum, auch Vocabularius optimus gemma vocabulorum oder Gemma gemmarum genannt (zahlreiche Drucke seit 1484). Wenn die Universitätsbibliothek Münster ein Exemplar der Antwerpener Ausgabe von 1515 besitzt, auf dessen letztem Blatte viele Jahre später doch wohl ein münsterischer Domschüler eine 'Exhortatio ad mortem pro ode Martiniana in Gymnasio Monasteriensi cantata. Anno post Christum natum 1586'[5]) ein-

[1]) Vgl. Joh. Müller, Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts bis zur Mitte des XVI. Jahrhunderts. Gotha 1882.

[2]) Müller S. 195 f. [3]) Ebd. S. 217 ff.

[4]) Neudruck von Wilken, Eine Münsterische Grammatik aus der Mitte des XV. Jahrh. In: Jahrbuch des Vereins für niederdeutsche Sprachforschung. Jahrg. 1877. Bremen 1878. S. 36 ff. Vgl. Bömer, Das literarische Leben in Münster. Münster 1906, S. 43 ff.

[5]) Das Gedicht ist charakteristisch für die unbefangene Art, mit welcher die neulateinischen Poeten die Klassiker ausnutzen. Diesmal hat namentlich Horaz herhalten

getragen hat, so werden wir in der Annahme nicht fehlgehen, daß das Buch, wenn noch 1586, so auch sicher schon zu Murmellius' Zeiten an der Domschule im Gebrauch gewesen und von ihm für unser Schriftchen benutzt worden ist.

Lateinisch-deutsche Phrasensammlungen treten gleichfalls zahlreicher ans Licht: Die frühste selbständige Arbeit eines Humanisten dürften wir in dem Gesprächbüchlein Samuel Karochs von Lichtenberg besitzen.[1]) Noch lieber nutzte man einzelne Klassiker für diese Zwecke aus, in erster Linie natürlich den als Muster des lateinischen Stils besonders hochgeschätzten Terenz, aus dessen Komödien die bemerkenswertesten Sätzchen ausgelesen, sachlich geordnet und mit deutscher Übersetzung versehen als Vulgaria Terentii herausgegeben wurden.[2])

Ovid u. a. lieferten in ähnlicher Weise den Stoff für die Traditio morum venustatem complectens.[3]) In diesem Buche haben wir eine Probe für die beliebte Methode, beim Lateinunterricht gleichzeitig mit der sprachlichen Schulung durch Anstands- und Sittenlehren moralisch auf die Knaben einzuwirken, ein Prinzip, das von Murmellius bei Zusammenstellung unseres Übungsbuches ebenso befolgt ist, wie es vordem die unbekannten Verfasser der Statuta

müssen, wie schon ein alter Leser herausgefunden, der nicht unterlassen hat, die Entlehnungen am Rande festzunageln.

Exhortatio ad mortem pro ode Martiniana in gymnasio Monasteriensi cantata.
Anno post Christum natum 1586.

Disce mori, mixtum quodcunque perire necessum est
Et vivax Phoenix debet obire diem:
Disce mori, iuvenum densantur mista senumque
Funera, mors nullum praeterit atra caput!
Disce mori, pulsat pede inexorabilis aequo
Mors regis turrim pauperis atque casam:
Disce mori, vitae spem longam tempore parvo
Praecidens subito mors inopina venit!
Disce mori, nescis hodiernae crastina summae
An deus adiiciat tempora cunctipotens:
Disce mori, mortis meditatio sedula mundi
Fastidire facit nam bona fluxa pium!

Randbemerkungen des Lesers:

Zu V. 1: Est axioma physicum omnia corpora . . . interius et resolvi.

Zu V. 2: Legatur Plinius lib. 10 cap. 2 quomodo haec avis annos sexcentos sexaginta vivat et 15. Metamor. Ovidii [v. 392 ff.] et Epigramma Virgilii de aetatibus animalium quod incipit: Ter binos deciesque novem.

Zu V. 3/4: Est hoc arreptum ex 1. libro carminum Horatii Ode 28 [v. 19/20].

Zu V. 5/6: Est sententia eiusdem Horatii in Ode 4 lib. 1 [v. 13/4].

Zu V. 9/10: Est eiusdem Horatii Ode 7 lib. 4 [v. 17/8].

[1]) Vgl. A. Bömer, Ein unbekanntes Schülergesprächbuch Samuel Karochs von Lichtenberg, in diesen Jahrbüchern Jahrg. 1900, Abt. II.

[2]) Vgl. Max Herrmann, Terenz in Deutschland bis zum Ausgang des XVI. Jahrh. in: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Jahrg. 3. Berlin 1893, S. 11. — Mir liegt eine Antwerpener Ausgabe von 1487 vor (K. B. Berlin).

[3]) Traditio morum venustatem complectens [Leipzig 1490?] (Hain 15596; B. M. London) und [Leipzig, Lotter 1495?] (Copinger 5865; B. M. London).

vel praecepta scholarium[1]) oder des Regimen moralitatis[2]) zu eigenen Versuchen angeregt hatte. Das klassische Schriftchen dieser Art waren bekanntlich die Disticha Catonis, die seit ihrer Entstehung im III. oder IV. Jahrh. das ganze Mittelalter hindurch, während der Humanistenzeit und weit darüber hinaus bis ins XVIII. Jahrh. hinein als erstes lateinisches Übungsbuch in Gebrauch gewesen sind und mit ihrem ersten Teil, den 56 Praecepta in Prosa, dem sogenannten Cato parvus, Murmellius als unmittelbare Vorlage gedient haben können. Denn auch mit deutschen Übertragungen versehene Ausgaben waren damals längst in den Händen von Lehrern und Schülern, hat doch wahrscheinlich bereits Notker eine Übersetzung geliefert, die wir freilich nicht mehr besitzen.[3]) Über die erhaltenen deutschen Bearbeitungen orientiert Zarnckes Publikation.[4]) Aus einer speziell für Schulzwecke zugeschnittenen lateinisch-deutschen Ausgabe des 1. Teils veröffentlicht Müller[5]) nach einer der ersten Hälfte des XV. Jahrh. angehörenden Handschrift der Fürstlich Öttingen-Wallersteinschen Fideikommißbibliothek zu Wallerstein (Schwaben) den Anfang als Probe. Nach einer kurzen Erläuterung mit 'Hic docetur' ist jeder Sentenz, durch 'Expone' eingeleitet, ihre Übersetzung beigegeben, jedoch nicht im Zusammenhang, sondern stückweise, Ausdruck für Ausdruck, z. B. Supplica deo. Hic docetur ... Expone. 1. Supplica du solt bytten. deo got. itaque also daz er sich über dich erbarme. 2. Parentes ama ... ama du solt lieb haben. parentes dy eldern usw.

Auch zu lateinisch-deutschen bezw. deutsch-lateinischen Sprichwörtersammlungen gab es im Mittelalter vereinzelte Ansätze, aber gerade auf diesem Gebiete sind die Humanisten mit besonderem Eifer und Erfolg tätig gewesen, und es ist doppelter Anerkennung wert, daß sie, denen sonst nur lateinische Bildung am Herzen lag, auch dem unter dem Volke kursierenden Sprach- und Literaturgut Interesse abgewannen und Sammlungen der deutschen Texte boten, natürlich nicht ohne eine lateinische Übersetzung in Vers oder Prosa hinzuzufügen. Bei Verwendung dieser Bücher im Unterricht wird ihnen dankbares Interesse und Lernfreudigkeit der Schüler sicher die Berücksichtigung nationaler Art gelohnt haben. Wahrscheinlich zu Deventer erschienen um 1480 die oft nachgedruckten und von Hoffmann von Fallersleben[6]) neu herausgegebenen Proverbia communia seu seriosa, 803 niederländische Sprichwörter mit beigegebenen, freilich oft nichts weniger als glücklichen lateinischen Hexametern. Diese vermutlich von den Brüdern vom gemeinsamen Leben her-

[1]) Neudruck von P. Bahlmann, Schülerregeln aus dem Ende des XV. Jahrh. in: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Jahrg. 3. Berlin 1893, S. 129—45 und kurz nachher von M. Weingart, Programm von Metten 1894.

[2]) Regimen moralitatis. O. O. u. J. (K. B. Berlin, H.- u. St.-B. München).

[3]) Vgl. Müller S. 215.

[4]) F. Zarncke, Der deutsche Cato. Leipzig 1852.

[5]) Müller S. 216.

[6]) Altniederländische Sprichwörter nach der ältesten Sammlung ... Herausgeg. von Hoffmann von Fallersleben. Hannover 1854 (= Horae Belgicae. P. IX).

rührende Schrift, die sicher als lateinisches Übungsbuch benutzt worden ist, dürfte Murmellius auf der Deventer Schulbank kennen gelernt haben. Vielleicht ist sie auch die Veranlassung gewesen, daß der Reorganisator der münsterischen Domschule, Rudolf von Langen, einen Kollegen des Murmellius, den Lehrer der 6. Klasse Antonius Tunnicius aufforderte, eine Sammlung deutscher Sprichwörter mit lateinischer Übersetzung zu veranstalten. Die neue Auslese kam gleichzeitig mit der Pappa, also erst nach unserem Büchlein, im Jahre 1513 heraus.[1]) Von ihren 1362 Nummern decken sich 645 inhaltlich mit den Proverbia communia, andere erinnern an die Proverbia germanica des Tübinger Humanisten Heinrich Bebel (1508).[2])

Während die einen sich so des deutschen Sentenzenschatzes annahmen, fingen andere an, lateinische Sprichwörter aus Bibel, Klassikern, Kirchenvätern usw. zusammenzutragen. Der 1498 erschienenen, nicht sehr umfangreichen Sammlung des Vergilius Polydorus[3]) folgten 1500 die berühmten Adagia des Erasmus, die in immer neuen vermehrten Auflagen bis zu 4151 Nummern anwuchsen.[4]) Vor die Pappa des Murmellius, deren 4. Kapitel bisher als die nächste einschlägige Arbeit genannt werden mußte, gehört die vorliegende Schrift, und zwar als die erste humanistische, welche mit übernommenem lateinischen Texte eine deutsche Fassung verbindet. Bemerkenswert ist ihr Verhältnis zu den Adagia des Erasmus. Wie unter den 43 Nummern der Pappa 8 sind, welche die bis zu ihrer Veröffentlichung erschienenen Ausgaben der Adagia aufweisen, Murmellius also dorther entnommen haben könnte, auf der anderen Seite aber in den späteren Drucken der Adagia 19, die sich bei Murmellius schon fanden[5]), so enthalten die früheren Auflagen der Adagia — ich habe solche von 1505[6]) und 1512[7]) verglichen — nur 3 Sentenzen, welche Murmellius in unser Schriftchen aufgenommen (C 1—3), während in den nachfolgenden Drucken der Adagia[8]) nicht weniger als 7 erschienen, die Murmellius zuerst ausgelesen hatte (A 2. 3, B 2. 3, D 1, V 2. 3). Eine direkte Entlehnung braucht deswegen natürlich bei

[1]) Neue Ausgabe: Tunnicius. Die älteste niederdeutsche Sprichwörtersammlung, von Antonius Tunnicius gesammelt und in lateinische Verse übersetzt. Herausgeg. mit hochdeutscher Übersetzung, Anmerkungen und Wörterbuch von Hoffmann von Fallersleben. Berlin 1870.

[2]) Proverbia Germanica collecta atque in latinum traducta per Henricum Bebelium, zuerst Argentine 1508 in der Sammlung der Opuscula nova des Verfassers.

[3]) Polydori Vergilii Vrbinatis Proverbiorum libellus (Venetiis 1498) u. ö.

[4]) Vollständigstes Verzeichnis der Ausgaben in: Bibliotheca Erasmiana [1.] Adagia. Gand 1897.

[5]) Vgl. meine Einleitung zur Ausgabe der Pappa S. XI.

[6]) Desiderii Herasmi Roterodami veterum maximeque insignium paroemiarum id est adagiorum collectanea. (Parhisiis 1505.) (K. B. Berlin.)

[7]) Erasmus, Collectanea adagiorum veterum. (Argentorati 1512.) (K. B. Berlin.)

[8]) Mir liegt die Frobensche Ausgabe von 1515 vor mit dem Titel: Jo. Frobenius studiosis omnibus S. D. Accipito, candide lector, Erasmi Roterodami proverbiorum Chiliadas rursum ab ipso non aestimandis sudoribus recognitas et ex probatissimis autoribus sic locupletatas, ut superioris aeditionis summae fere quarta pars accesserit. (Ex officina Frobeniana Basileae 1515.) [Vorrede: Londini 1513.] (K. B. Berlin.)

beiden Sammlern nicht angenommen zu werden, ist auf seiten des Murmellius aber wahrscheinlicher als auf der des Erasmus, da ersterer das Werk des letzteren sicher gekannt hat, wogegen der umgekehrte Fall nicht so annehmbar ist. Während Erasmus bei seiner Arbeit an eine Verwendung beim Unterricht zunächst wohl nicht gedacht hat, ist die des Murmellius, wie schon ihr Titel besagt, lediglich als Schulbuch gedacht. Dem widerspricht es nicht, wenn unter den Sätzen eine Warnung steht wie 'Xanthippen ne duxeris', die wir vom pädagogischen Standpunkte mindestens als verfrüht bezeichnen würden. Die damalige Zeit dachte eben anders über diesen Punkt, steht doch auch in der Pappa nicht nur das 9. Gebot (in meiner Ausgabe II 9), das auch unsere Jugend im Katechismus auswendig lernt, sondern in der erweiterten Baseler Ausgabe von 1517 z. B. auch der Satz (I 59[d]): 'Uxor formosa et vinum sunt dulcia venena, Ein hupsch wyb und der win sin siesse gifft'. Ja selbst den jugendlich schwärmerischen Ausruf in der Pappa (I 94): 'Pauli soror adeo formosa est, ut nihil supra = Pawels suster is so seer suverlick, dat dair nicht boven en sy!' würden wir in die Übungsbücher unserer Gymnasiasten zu setzen uns besinnen.

Wie der lateinische Anfangsunterricht, von dessen literarischen Hilfsmitteln wir nun eine ganze Anzahl kennen lernten, zur Zeit des Murmellius in praxi gehandhabt wurde, möge in Ermangelung von Nachrichten über seine eigene Anstalt an der Hand eines fremden Lehrplans gezeigt sein. Nach der Nürnberger Schulordnung von 1485 (1505)[1]) mußten die jüngsten Schüler die Buchstaben lernen und sich im Lesen üben, sie bekamen aber schon jeden Tag zum Schluß 2 lateinische Wörter mit Übersetzung zum Auswendiglernen auf. Die 2. Klasse begann mit Donat und Doctrinale. Bei Erlernung der Kasus und Tempora wurden kleine Sätzchen als Exempla zu Hilfe genommen, z. B. Magister ein maister oder der maister, exemplum: magister est in choro; magistri des maisters, exemplum: claves sunt magistri usw. Nebenbei aber mußte täglich gegen Abend ein lateinischer Spruch oder Vers (Salomonis, Catonis oder dergl.) mit deutscher Übertragung von der Tafel abgeschrieben, zu Hause auswendig gelernt und zunächst den Eltern aufgesagt werden, damit er am andern Morgen in der Schule fest saß. — Diese bewährte Methode wurde auch in den folgenden Jahrzehnten im wesentlichen beibehalten; so schreibt z. B. der Sächsische Lehrplan von 1528[2]) für den 2. Haufen vor: 'Abends, wenn die Kinder nach Hause gehen, soll man ihnen eine Sentenz aus einem Poeten oder andern vorschreiben, die sie morgens wieder aufsagen, als Amicus certus in re incerta cernitur, Ein gewisser Freund wird im Unglück erkannt. Oder: Fortuna quem nimium fovet, stultum facit, Wen das Glück zu wohl hält, den macht es zu einem Narren. Item Ovidius: Vulgus amicitias utilitate probat, Der Pöbel lobt die Freundschaft nur nach dem Nutzen.' —

[1]) Abgedr. u. a. bei J. Müller, Vor- und frühreformatorische Schulordnungen und Schulverträge in deutscher und niederländischer Sprache. Abt. I, Zschoppau 1885, S. 145 ff.

[2]) R. Vormbaum, Evangelische Schulordnungen. Bd. I, Gütersloh 1860, S. 1 ff.; Mertz, Das Schulwesen der deutschen Reformation im XVI. Jahrh., Heidelberg 1902, S. 463. (Kursächsische Instruktion für die Visitatoren 1528).

Wenn wir das abendliche Memorierpensum der 1. und 2. Nürnberger Klasse zusammennehmen, haben wir so ziemlich auch den Übungsstoff unseres Enchiridion nominariorum, denn jedem lateinisch-deutschen Satze läßt Murmellius auch je 2 Vokabeln mit deutscher Übersetzung zum Auswendiglernen folgen. Von diesen ist die eine in der Regel der Sentenz entnommen, während die zweite zur ersten in irgend einer Beziehung steht. Ausnahmsweise stammen 1mal (D 2) beide Worte aus dem Satze und ein anderes Mal (X 3) keins von ihnen. In 13 Fällen sind beide Vokabeln Substantiva (A 1—3, C 3, D 1. 2, V 2, X 1, Y 1. 3, Z 1—3), 4mal Adjektiva (B 1. 3, V 3, X 2) und je 1mal Verba (B 2) und Zahlwörter (C 1). 1mal ist ein Substantiv aus der Sentenz genommen und ein Adjektiv dazu gestellt (Y 2) und 1mal endlich umgekehrt mit einem Adjektiv aus dem Satze ein fremdes Substantiv verbunden (C 2). Die Beziehung der beiden Wörter zueinander ist gewöhnlich eine verwandtschaftliche (A 1, B 2, C 1, D 1. 2, V 2, X 1, Y 1, Z 1. 2). Wo das nicht der Fall ist, bildet entweder das zweite den Gegensatz zum ersten (A 2, B 1. 3, V 3, X 2, Y 3, Z 3), oder die deutschen Bedeutungen ergeben einen Reim und erleichtern dadurch das Memorieren (A 3, C 2. 3, X 3, Y 2).

Was den Titel des Werkes angeht, zu dem Murmellius wohl um dieselbe Zeit eine Analogie mit dem Enchiridion scholasticorum (1505) bildete, so erklärt Du Cange das Wort nominarius: 'Puer qui cognitis literis et syllabis simul connexis nomina legit integra. Vide abecedarius.' Unter abecedarius wird auf Petrus Damianus lib. 6 Ep. 17 verwiesen. Die Stelle lautet: 'In literario quippe ludo, ubi pueri prima articulatae vocis elementa suscipiunt, alii quidem Abecedarii, alii Syllabarii, quidam vero Nominarii, nonnulli etiam Calculatores appellantur, et haec nomina cum audimus, ex ipsis continuo qui sit in pueris profectus agnoscimus.'[1])

Ein Epigramma paraeneticon an die Lehrer mit der üblichen Aufforderung zur Vertreibung der Barbarei aus der Schule beschließt das Büchlein. Es stützt sich auf einen schon von Quintilian (I 1, 5) und nachmals u. a. von Hieronymus in der Epistola ad Laetam[2]) ausgesprochenen Gedanken, den Murmellius auch im 2. Kapitel des Enchiridion scholasticorum[3]) ausgeschlachtet hat. Als er später im Scoparius (1517) Schriftstücke zusammentrug, in denen er selbst oder seine humanistischen Gesinnungsgenossen für eine praktische Unterrichtsmethode eintreten, brachte er das Gedicht wieder zum Abdruck.[4])

In dem folgenden Texte ist die uns geläufige Orthographie und Interpunktion angewendet.

---

[1]) Ed. Migne, Patrol. Ser. lat. 145, 1853, Sp. 698.
[2]) Epist. CVII. Ed. Migne, Patrol. Ser. lat. 22, 1845, Sp. 871 f.
[3]) In meiner Ausgabe Heft 2, Münster 1892, S. 26.
[4]) Ebd. Heft 5, 1895, S. 20.

[Bl. 1r] Joannis Murmellii libellus pueris tradens elementaria latini sermonis specimina, cui titulus Enchiridion nominariorum.

[Holzschnitt.]

[Bl. 1v] **A.**

[1.] Ama deum prae omnibus!
Hebt got lyef voer alle dingh!
Deus, got. Angelus, een enghel.

[2.] Amicorum communia omnia.
Der vrunde goet is all gemeine.
Amicus, een vrundt. Inimicus, een onvrundt.

[3.] Artem quaevis alit terra.
Eyn ygelic lant voet dy const.
Ars, const. Favor, gonst.

B.

[1.] Beatus qui deum timet.
Salich is die got onsyet.
Beatus, salich. Miser, onsalich.

[2.] Bis dat qui cito dat.
Tweemal geeft hy die geringhe geeft.
Dare, geven. Accipere, ontfangen.

[3.] Bonus dux bonum reddit comitem.
Een goet leider maict eenen goiden navolger.
Bonus, goit. Malus, quait.

Zu A 2. Das unter den Pythagoräern entstandene Sprichwort verwendet u. a. Terenz. Adelphi 803. Vgl. A. Otto, Die Sprichwörter und sprichwörtlichen Redensarten der Römer. Leipzig 1890, S. 20 f. — Vulgaria Terentii (Ausg. Antwerp. 1487) Bl. CVIv: Vetus verbum hoc quidem, communia amicorum esse inter se omnia, Het is een oitsproken woert: Vrienden en hebben gheen verscheyden goet. — Bei Erasmus erscheint die Sentenz erst in den späteren Auflagen. Ausg. Basel 1515, S. 12. — Tunnicius Nr. 164:

De eine vrunt dêlt mit dem anderen.
Fautori fautor rerum communicat usum.

Zu A 3. Erasmus 1515, S. 178: Proverbialis sententia qua significatum est, certissimum viaticum esse eruditionem aut artificium aliquod . . . Suetonius [Nero, cap. 40] scribit aliquando Neroni praedictum a Mathematicis fore, ut imperio destitueretur, unde vocem illam Neronis celeberrimam extitisse *τὸ τέχνιον πᾶσα γαῖα τρέφει*, quo maiore venia meditaretur citharoedicam artem principi gratam, privato necessarium.

Zu B 1. Nach dem Anfang des 111. Psalms: Beatus vir qui timet dominum.

Zu B 2. Vgl. Otto S. 55. Publilius Syrus 235: Inopi beneficium bis dat qui dat celeriter. — Murmellius, Pappa I 34a. — Tunnicius Nr. 1055:

De bolde gift, de gift dubbelt.
Praebens optatum cito bis tribuisse videtur.

Erasmus 1515, S. 211.

Zu B 3. Erasmus 1515, S. 212: *Ὁ καλῶς ἄγων ἐμποιεῖ τὸ καλῶς ἕπεσθαι* i. Qui bonum ducem praestat, is bonum reddit comitem . . . Refertur in Graecorum collectaneis, sed *ἀδέσποτον*. Mihi subolet e vulgo haustum quod genus permulta commixuit Apostolius. — C. Wiegand, Ein Stück Proverbien-Pädagogik (in: Schulblatt für die Provinz Brandenburg. Jahrg. 25 [1860] S. 466) zitiert das Sprichwort als Gegenstück zu Qualis rex, talis grex und dem von Clemens Alexandrinus angeführten Qualis herus, talis est canis.

C.

[1.] Conscientia mille testes.
Dy consciency es so veel als dusend tuyghe.
Mille, dusent. Centum, hondert.

[2.] Caecus caeco dux.
Dy een blinde leyt den anderen.
Caecus, blint. Puer, een kint.

[3.] Cantilenam eandem canis.
Du singst al eenen sanck.
Cantilena, een sanck. Scamnum, een banck.

D.

[1.] Danda venia lapso.
Men sal genade doen den dy gesundiht heeft.
Peccatum, sund. Venia, genade.

[2.] De fructu arbor cognoscitur.
Uyt dy vrucht wort dy boem bekent.
Arbor, een boem. Fructus, een vrucht.

[Bl. 4ʳ] **V.**

[2.] Vinum caret clavo.
Dy wyn en helt gein regiment.
Vinum, wyn. Cervisia, bier.

Zu C 1. Vgl. Otto S. 89. — Quintilian V 11. 41; Erasmus schon 1505, Bl. CIIIʳ.

Zu C 2. Vergilius Polydorus (Venetiis 1498) S. 208; Erasmus gleichfalls schon 1505, Bl. LVIIIʳ. Wohl nach Matth. 15, 14: Sinite illos: caeci sunt et duces caecorum: caecus autem si caeco ducatum praestet, ambo in foveam cadunt.

Zu C 3. Vgl. Otto S. 73. — Terenz, Phorm. 495; Vulgaria Terentii Bl. b VIᵛ. Eandem semper cantilenam canis, Du singste altyt eenen sanck. Erasmus abermals bereits 1505, Bl. LVIIᵛ.

Zu D 1. Erasmus 1515, S. 568: Qui dicet aliquando dandam veniam, siquid erratum sit per incuriam, neque enim hominis esse, ut semper exactam praestet diligentiam, usurpabit illud ex Odysseae *T* [591 f.]

Ἀλλ' οὐ γάρ πως ἐστιν ἀϋπνους ἔμμεναι αἰὲν
Ἀνθρώπους·

i. Haudquaquam fieri potis est, ut pervigil usque mortalis duret.

Zu D 2. Statt vrucht verdruckt evrucht. — Matth. 12, 33: Aut facite arborem bonam et fructum eius bonum: aut facite arborem malam et fructum eius malum siquidem ex fructu arbor agnoscitur. — Tunnicius Nr. 162:

Alle vruchte smaken na erem bome.
Naturam fructus propriae sapit arboris usque. —

Erasmus 1515, S. 222: De fructu arborem cognosco. *Ἐκ τοῦ καρποῦ τὸ δένδρον γιγνώσκω* i. E foetu cognosco arborem. E factis hominum judico.

Zu V 2. Erasmus 1515, S. 302: Athenaeus de potationibus disserens huiusmodi proverbium eleganter vulgo dici solere scribit, *Τὸν οἶνον οὐκ ἔχειν πηδάλια* i. Vinum non habere clavum, propterea quod ebrietas nihil consulte neque moderate vel dicit vel facit. Obruitur enim ratio, quae clavi vice sobrios moderatur ac gubernat.

[3.] Vita mortalium brevis.
Dat leeven der menschen is cort.
Brevis, cort. Longus, lanc.

X.

[1.] Xenia excaecant oculos iudicum.
Dy gaven verblinden dy richters.
Xenium, een gave. Strena, een gaven in dat nuwe iair.

[2.] Xenodochium pauperibus patet.
Das hospitail is open den armen.
Dives, ryck. Pauper, arm.

[3.] Xanthippen ne duxeris.
Du en salst geen quait wyff neemen.
Uxor, een wyff. Lis, kyef.

Y.

[1.] Hymnos deo cane!
Sing gode lofsang!
Hymnus, lofsang. Gloria, blytsap.

[2.] Hypocritas fuge!
Scu dy hypocryten!
Hypocrita, een hypocryht. Maledictus, vermaledyt.

[3.] Hypocaustum frigus arcet.
Een stove veriaget dat kouwe.
Frigus, kouwe. Calor, hedt.

Z.

[1.] Zonam custodi!
Bewair dyn gordel!
Zona, een gordel. Crumena, een budel of tassche.

Zu V 3. Zu dem von den Klassikern oft ausgesprochenen Gedanken vgl. Otto S. 375; Erasmus 1515, S. 568.

Zu X 1. Ecclesiasticus 20, 31: Xenia et dona excaecant oculos iudicum. — Tunnicius Nr. 1191:

Gifte und gave vorblenden vake de richters.
Iudicis excaecant oculos hei munere dites.

Zu X 2. Das Wort 'xenodochium' erscheint in den Vokabularen mit folgenden Erklärungen bez. Übersetzungen: Vocabularius breviloquus (Nurembergae 1494): Xenodocium, cii: locus in quo pauperes et peregrini suscipiuntur et conversantur. — Gemma gemmarum (Antverp. 1515): Xenodochium est hospitale: ein gasthuss oder spittal. — Murmellius, Pappa (Coloniae 1518): Xenodochium eyn gasthuys voer die pylgerem.

Zu Y 1. Statt deo verdruckt deos.

Zu Y 3. Gemma gemmarum: Hypocaustum een stoove daer vier onder is. — Murmellius, Pappa: Vaporarium ein stove. Hypocaustum idem. — Kouwe (couwe) mittelniederländisch = coude (niederdeutsch kolde).

Zu Z 1. Zona ist der Geld enthaltende Gürtel der Männer. Vgl. den Spruch 'Zonam perdidit'. Otto S. 380; Erasmus 1505, Bl. DVII^{r}: Cato, Disticha: Rem tuam custodi!

[2.] Zephyrus flores demulcet.
Dy westenwint is den blomen goet.
Flos, een bloem. Rosa, een rose.

[3.] Zizanium non facile perit.
Oncruyt en vergait nycht lichtelich.
Triticum, tarwe. Zizanium, oncruyt.

Finis huius libelli.

[Bl. 4^{v}] Ad ludi magistros epigramma paraeneticon.

Barbaries ludo procul explodatur ab omni,
Splendeat ut cultu lingua latina suo.
Optima quaeque rudi sunt proponenda capacis
Ingenio pueri sordidulumque nihil.
Testa diu resipit nova quem contraxit odorem:
Eluitur nulla muricis arte color.
Quae primum didicere diu meminere puelli,
Et docuisse leve est, dedocuisse grave.
Stultus qui mavult vesci iam glande repertis
Frugibus et spurcae pabula servat harae!

[Holzschnitt.]

Zu Z. 3. Zu dem bei den verschiedenen Völkern in mannigfaltigen Variationen vorkommenden Sprichwort vgl. Wander, Deutsches Sprichwörter-Lexikon. Bd. IV, Leipzig 1876, S. 1462 ff., wo es lateinisch in unserer Fassung übrigens nicht angeführt ist. — Proverbia communia Nr. 600:

Quaet cruut verderft node.
Non cito decrescit mala planta, sed immo virescit. —

Tunnicius Nr. 920: Unkrût blift alle tyt boven.
Infelix lolium dominatur, floret avena. —

Statt zizanium sonst häufiger zizania. Vocabularius breviloquus: Zizanium. nii. n[eutr.] g. et zizania. niae. f[em.] g. — Gemma gemmarum: Zizania oncruyt, herba inutilis. — Murmellius, Pappa: Zizania boser samen des unkrauts, ratten. Et est omnis sterilis herba inutilis quae inter bonum semen crescit.

AUS EINEM ALTEN STAMMBUCH

Zur Erinnerung an Schillers akademische Antrittsrede

Von Daniel Bothár

Sammlungen von Gedanken, Aphorismen aus den besten Schriftstellern sind von jeher vorzüglich geschätzt, und eine Elite der feinsten Geister hat sich immer voll Bewunderung dem Denk- und Gefühlspiele von Geistesheroen der deutschen und außerdeutschen Welt zugewendet. Einen guten Gedanken, den wir gelesen, sagt schon Goethe, tragen wir wohl in unser Tagebuch. Nähmen wir uns aber zugleich die Mühe, aus den Briefen unserer Freunde flüchtige geistreiche Worte aufzuzeichnen, so würden wir sehr reich werden. Briefe, meint er, hebe man auf, um sie nie wieder zu lesen; man zerstöre sie zuletzt einmal aus Diskretion, und so verschwinde der schönste unmittelbarste Lebenshauch unwiederbringlich für uns und andere.

Auf schriftliche, autographisch uns erhaltene Aufzeichnungen ähnlicher Art mag in folgenden Zeilen hingewiesen werden, Aufzeichnungen einer ruhmvollen Vergangenheit, die uns nicht nur Werte sittlicher Schönheit bieten, sondern als kostbare Stücke eines teueren Vermächtnisses geeignet sind, in uns das Interesse für den literarhistorischen Hintergrund zu wecken. Wenn in letzter Zeit sich die autographischen Bestände der Literatur in diesem Genre gar zu stark vermehrt haben, so ist doch mit voller Gewißheit anzunehmen, daß sich eine Erweiterung derselben, insoweit man dabei an bedeutendere Schriftsteller der älteren Generation denkt, mit der Zeit in immer engeren Grenzen halten werde.

Der Zufall hat mir bei Anordnung und Aufstellung des Bücherschatzes der Ödenburger Lycealbibliothek das Stammbuch des Johannes Groß, weil. Professors am ev. Lyceum zu Preßburg, in die Hand gespielt, von dessen Neffen der Bibliothek des ev. Lyceums zu Ödenburg übergeben, welches eine Auswahl von solchen selten gewordenen Autographen enthält, aus denen der Charakter und das individuelle Gepräge bedeutender Persönlichkeiten klar hervortreten. Es sind Gedanken, Reflexionen und Bemerkungen, die in der Form von Stammbuchblättern von bedeutenden deutschen Männern an Groß gegeben wurden.

Schon die äußere Ausstattung des 'intimen Büchleins', nach dem der Eigentümer gewiß nicht in gewöhnlicher Stimmung, sondern in der einer Sammlung und Erhebung gegriffen hat, erfordert unsere Aufmerksamkeit. Ein wunderbarer Einband von marmoriertem Kalbsleder zeichnet es aus. Auf die

ursprünglich gelbe Grundfläche ist teilweise grünes Leder gelegt und mit Goldverzierung eingefaßt. Die Ornamentierungsart mit ihren Formelementen ist dem Zeitalter angepaßt und trägt deutlich die Spuren des bis zum Ende des XVIII. Jahrh. herrschenden Rokokostiles zur Schau, der seine zierlichen Formen aus dem Zweck, der Technik und dem Materiale zwanglos entwickelt. Das Vorsetzpapier ist bunt marmoriert und wahrscheinlich, wie es damals üblich war, vom Buchbinder selbst hergestellt. An und für sich schon ein Kunstwerk, das durch vornehme Schönheit und vollendete Ausführung anspricht. Es genügte dem Geschmacke jener Zeit nicht, daß solche Blätter nur den Namen trugen, eine zierliche Zeichnung, Kupferstich oder Lithographie diente als Beilage, die etwas von der Persönlichkeit, ihrem Berufe und Aufenthalt, oder gar ihren Beziehungen aussagte. Sie bekamen solcherart den Charakter von '*Ex libris*'. Und so würden auch die zwei beiliegenden Lithographien, Löbstädt und die Mittagseite des Stadtgrabens von Jena darstellend, von dem persönlichen Interesse, das Groß für Schiller hatte, zeugen. Schiller wohnte nämlich in Jena im Griesbachschen Hause, hinten heraus am Stadtgraben, und dies wird uns eben im Bilde vorgeführt.

Bevor wir jedoch auf den Inhalt des genannten Büchleins spezieller eingehen, wird es zweckmäßig sein, einen Blick auf den Eigentümer desselben zu werfen. Johannes Groß, (1803—1838) Professor am ev. Lyceum zu Preßburg, ist in seiner Heimat als tüchtiger Lehrer bekannt, der wohl im stillen wirkend einen um so nachhaltigeren Einfluß auf die Erziehung der Jugend, auf die geistige Ausbildung vieler bedeutenden Männer Ungarns ausgeübt hat. Schon früher an den Schulen von Karlowitz und Modern tätig, erfreute er sich als Linguist und Ästhetiker im ganzen Lande eines bedeutenden Rufes. Seine Studien vollendete er in Jena, wohin er von Erlangen kam, und wo er sich drei volle und ein halbes Jahr neben sprachgeschichtlichen Studien hauptsächlich mit der Kantischen Philosophie befaßte. Bekanntermaßen hatte zu jener Zeit der Wiener Karl L. Reinhold die thüringische Universität zum Mittelpunkt der Kantischen Bewegung gemacht. Für das Sommersemester des Jahres 1789 als Hörer inskribiert, wird Groß zu gleicher Zeit mit Schiller in Jena angekommen sein, und es ist wahrscheinlich, daß er mit dem Jenenser Kreise, in welchem Schiller als anerkannter Dichter eine hervorragende Rolle spielte, Fühlung suchte und sie tatsächlich gefunden hat. Vor allem waren es die deutschen Professoren, die sich von jeher der ungarischen Hörer freundlich annahmen. Der bekannte ungarische Literat und Superintendent Joh. Kis, der die Hochschule zwei Jahre später aufsuchte, sagt ausdrücklich in seinen 'Erinnerungen'[1]), daß er mit Männern wie Reinhold, Schütz, Paulus u. a. im ständigen Verkehr gestanden, manche Aufklärung in wissenschaftlichen Dingen sich bei ihnen geholt habe. 'Schillers Gedichte', sagt er, 'las mit Bewunderung fast die gesamte Jugend, ihm selber brachte man jene Hochachtung entgegen, deren nur ein ausgezeichneter Herrscher von seiten seiner tüchtigen Bürger

[1]) Kis J. emlékezései életéből. Sopron. S. 114.

teilhaftig zu sein pflegt, doch seiner Person näherte man sich mit gewisser Ängstlichkeit und Zurückhaltung'.

Wir wissen, daß sich Schiller gerade zu jener Zeit gegen mancherlei häusliche Übel, Sorgen und Kümmernisse zu wehren hatte, und auch seine Passionsgeschichte hatte schon begonnen. Anderseits würde auch diese Wahrnehmung nur dasjenige bestätigen, was auch Julian Schmidt von Schiller sagt, daß seine Persönlichkeit keine unmittelbare Liebe errege, sondern das Gefühl der Liebe werde erst durch das Gefühl der Achtung vermittelt.

In dieser Weise wird er als Lehrer, als Meister auf die Jugend um so nachhaltiger eingewirkt haben, ohne daß er sich rein menschlich der durch Achtung vermittelten Liebe und Anhänglichkeit, die man ihm entgegenbrachte, verschlossen hätte. Und so kam es, daß er einen solchen Umgang, in dem er sich zwanglos erholen durfte, nie gänzlich gemieden hat. Die Jugend, die durch keine Berufseinseitigkeit verengt mit voller Frische dem Ideale nachstrebte, konnte unter Umständen auf sein wärmstes Entgegenkommen rechnen. Die gute Meinung und die besondere Vorliebe, welche Herder für die Livländer hatte, dürfte auch bei Schiller anzunehmen sein. Diese gute Meinung und Vorliebe wird sich dann, abgesehen von den uns bekannten Namen eines Graß, Behagl, Jens Bagesen u. a. auch auf andere ihm treu ergebene Schüler erstreckt haben, unter denen Groß wohl nicht der letzte gewesen sein dürfte.

Hier mag es angebracht sein, dem Zwecke unserer Besprechung gemäß aus dem Inhalte unseres Büchleins eine kleinere Auswahl der mit eigener Hand geschriebenen Gedanken zu treffen und vor allem des Stammbuchblattes zu gedenken, das Schiller an Groß in unverkennbarer Zuneigung gegeben hat und das folgendermaßen lautet: 'Alles unser Wissen ist ein Darlehn der Welt und der Vorwelt. Der tätige Mensch trägt es an die Mitwelt und Nachwelt ab; der untätige stirbt mit einer unbezahlten Schuld. Jeder der etwas Gutes wirkt, hat für die Ewigkeit gearbeitet.' Jena den 22. Sept. 90. F. Schiller.

Dieses in Hast aufs Blatt hingeworfene, kunstvoll gebaute Satzganze enthält den Gedanken, der ihn ganz erfüllte noch von der Zeit her, da er ihn in den Schlußworten seiner akademischen Antrittsrede zum Ausdruck brachte. Die hier geoffenbarte Gesinnung bleibt für immer bewundernswert, deshalb möge sie, wie sie da in mächtiger Breite ausgeführt wird, schon des Vergleichs wegen angeführt werden: 'Ein edles Verlangen muß in uns entglühen, zu dem reichen Vermächtnis von Wahrheit, Sittlichkeit und Freiheit, das wir von der Vorwelt überkamen und reich vermehrt an die Folgewelt wieder abgeben müssen, auch aus unseren Mitteln einen Beitrag zu legen. Wie verschieden auch die Bestimmung sei, die in der bürgerlichen Gesellschaft Sie erwartet — etwas dazu steuern können Sie alle. Jedem Verdienst ist eine Bahn zur Unsterblichkeit aufgetan!'

Ein bedeutender Augenblick, dieser Beginn von Schillers Lehrtätigkeit. Ein Augenblick reich an charakteristischen Beziehungen, nicht bloß wichtig im Leben des Dichters, sondern auch für die Kultur eines ganzen Jahrhunderts. Als er auf seinen Lehrsaal zuschritt, ging ihm zur Seite der ehemalige Wiener

Barnabitenmönch Reinhold, der begeisterte Verehrer und Apostel Kants, der Mann, der die notwendige Vermittlung zwischen Kants neuer Transzendentalphilosophie und dem Publikum zuerst bahnte und die Erkenntnis der Pflicht zu den höchsten Zwecken der Menschen zählte. Er empfiehlt sich dem Andenken Groß' mit dem bekannten Kantischen Gebot 'Handle nach derjenigen Maxime, von der du wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz würde'. Er zeichnet mit voller Anhänglichkeit an seine engere Heimat: Reinhold aus Wien. Als dritter im Bunde schließt sich der aus Schillers geselligem Kreise wohlbekannte Chr. G. Schütz mit der Devise an: *Φιλοκαλεῖν μετ' εὐτελείας καὶ φιλοσοφεῖν ἄνευ μαλακίας.* Die Worte hätten verdient, nach delphischer Art den Giebel des Wechselhoffschen Hauses zu schmücken, das damals die von ihm gegründete Allgemeine Literaturzeitung beherbergte.

Männer von ausgebreiteter Gelehrsamkeit melden sich zu Worte und entbieten dem jungen Kandidaten ihre Grüße. Der oft mißverstandene, doch im Dienste der Wahrheit stehende Titularprofessor Chr. G. Heinrich schreibt die Worte: *vitam impendere vero*, während der Theologe J. Chr. Döderlein ihn mit dem Spruch: *Drink deep or taste not* zum tiefen Eindringen und zu einer gründlichen und jeder Halbheit abholden wissenschaftlichen Betätigung anzuregen sucht. Es folgen der später zu hohem Ansehen gelangte Laur. D. Succow, der mit seiner Sentenz: *creare opus Dei, creata promovere artis* auf die höchst mögliche Ausbildung der menschlichen Fähigkeiten bei konstanter Willenstätigkeit hinzuweisen scheint, und J. A. H. Ulrich, der bei Voraussicht der nahe bevorstehenden politischen Veränderungen den Satz zitiert: 'Das Gute, was ein Fürst despotisch tut, wär' es auch so gut und schön, empört so sehr als Grausamkeit.'

Ich führe nun Chr. Erhard Schmidt an, der neben Reinhold durch seine Schriften das meiste zur Verbreitung der Kantischen Philosophie beigetragen. Eine Art zu philosophieren entwickelt er schon in seiner Sentenz: 'Der einzige Wert, den Wahrheit für den Menschen hat, ist der Wert menschlichen Bestrebens, das sie sucht, und den Teil, den der Mensch gefunden zu haben wähnt, in Sinn und Leben überträgt.'

Zu einer Zeit, da Deutschland von einem unüberwindlichen Wall gegen die Freiheit umringt war, gibt Gottl. Hufeland, der Jurist, seiner stärker erregten Empfindung in den Worten Ausdruck: 'Recht tun und keinen Menschen scheuen und keinen König fürchten.' Derselbe Hufeland, dessen Vorgehen man bedenklich fand, als er ein Jahr später (im Sommer 1792) vor 500 Zuhörern über französische Verfassung las, worüber man sich erst dann beruhigte, als er die Vorlesungen drucken ließ.

Eine besondere Beachtung verdienen die Äußerungen Wielands und Joh. Müllers, der beiden Größen der hochentwickelten literarischen Erudition. Vor allem tritt der alte Wieland in anschaulichen Farben aus der Leinwand hervor. Die immer zierliche und gleiche Handschrift und der Sinn der Worte: *Sapere est abiectis utile nugis* sind wohl charakteristisch für ihn als Dichter, der das tändelnde Spiel der deutschen anakreontischen Dichter als unmoralisch ver-

dammt. An Tacitus erinnert Johannes Müller mit den Worten *contemni et contemnere disce*, deren Farbe wohl nicht sowohl aus seiner Einsicht, als vielmehr aus seinem Gemüt kam, ein Gedanke, der mehr fortreißt, als befruchtet.

Bekanntermaßen hat sich der Bildungsdrang weiterer Kreise im XVIII. Jahrh. in erster Reihe der Philosophie und Pädagogik zugewandt. Die Erziehungsfrage war es, die das allgemeine Interesse erregte, sobald Rousseau mit seinem 'Emile' hervortrat. Bereits 1781 ist Pestalozzi mit seinem pädagogischen Volksbuch hervorgetreten, dem es auch gelang, Rousseaus und Basedows Ideen in eine erfolgreiche Praxis umzusetzen. Es ist anzunehmen, daß Groß ein großes Interesse an dieser Bewegung hatte, deren Ergebnisse er zum Nutzen und Frommen seines Vaterlandes verwerten wollte. Im nahen Gotha wohnte damals der bekannte Volksschriftsteller R. Zach. Becker, der seine Überzeugung, daß die menschliche Glückseligkeit auf Befriedigung des dem Menschen innewohnenden Verbesserungstriebes beruhe, in seinen Vorlesungen über Pflichten und Rechte der Menschen zu begründen suchte. Er gab daselbst die Deutsche Zeitung für die Jugend heraus, die er später zur Nationalzeitung der Deutschen erhob. Voller Zuversicht auf den allgemeinen Fortschritt lauten seine Worte: 'Ewig ist die Fortschreitung, der Vollkommenheit sich zu nähern, obschon am Grabe die Spur des Weges dem sterblichen Auge verschwindet.'

Eine Meile von Gotha liegt Schnepfenthal, wo im Jahre 1784 Chr. G. Salzmann auf dem von ihm erkauften Landgute die bekannte Erziehungsanstalt für Knaben gründete und sie bald zu der berühmtesten Anstalt in Deutschland machte. Voll Vertrauen in sein Beginnen und voll sicherer Hoffnung auf den Gewinn der Aussaat äußert er sich: 'Lasset uns Gutes tun und nicht müde werden, denn zu seiner Zeit werden wir auch ernten ohne Aufhören.'

Mächtig wird der Eindruck der Einrichtungen der Anstalt und der Wirksamkeit Salzmanns und seiner tüchtigen Mitarbeiter auf das Gemüt und auf die weiteren Entschließungen Groß' gewesen sein. Er trug den Ruhm und die Bedeutung derselben in die Heimat, ohne daß es ihm vorläufig vergönnt gewesen wäre, seine reichen Erfahrungen praktisch zu verwerten. Ein halbes Jahrhundert verging, bis der Wunsch nach Gründung einer ähnlichen Anstalt in Ungarn, und zwar noch unter schwierigeren Verhältnissen, in Erfüllung ging. Der tatkräftige Pastor von Oberschützen G. A. Wimmer, ein Wiener von Geburt, war es, der von Modern nach dem knapp an der steierischen Grenze liegenden Ort zurückberufen 1842 das Seminar mit Hilfe deutscher Liebesgaben gebaut hatte, neben welchem bald noch ein Realgymnasium und das Pensionat mitentstand. Die Einweihung des Schulgebäudes fand im Jahre 1845 statt in Gegenwart der ganzen Gemeinde und vieler Gäste, unter welchen Gabriel von Klauzál, der intime Freund Deáks und der Graf Battyány und dessen Familie aus Jormaunsdorf zu nennen sind. Wir gehen nicht fehl, wenn wir annehmen, daß Wimmer von Groß, der sich zeitweilig in Modern aufzuhalten pflegte, beraten und beeinflußt seine Reise nach Schützen angetreten habe.

Noch muß ich die Namen und Sprüche zweier dem engeren Freundeskreise angehörenden Männer hinzufügen: Valentin Carl Veillödter und Joh. H. G. Heu-

singer. Ersterer, berühmt als Kanzelredner, dessen Predigten, Kommunionbücher, Erzählungen und Fabeln sich allgemeiner Verbreitung erfreuten, schöpft aus dem Vorrat unvergänglicher Lebensweisheit Senecas die Worte: *Quomodo fabula, sic et vita, non quam diu, sed quam bene sit acta, refert.* In heiterer Stimmung eines echten Schulmeisters bietet Heusinger, dessen Bedeutung M. Ortner in den Neuen Jahrbüchern erst neulich gewürdigt hat[1]), als 'Denkmal ewiger Freundschaft' die Worte: 'Der verkennet den Scherz, hat von den Grazien keine Miene belauscht, der es nicht fassen kann, daß der Liebling der Freude nur mit Sokrates' Freunden lacht.'

Bei dieser beschränkten Auswahl von Männern und ihren Sentenzen wollen wir stehen bleiben. Wenn sie auch nur als Brosamen vom reicheren Tische anzusehen sind, so bieten sie uns doch Gedanken, die uns durch ihren Inhalt fesseln und uns Vergnügen gewähren. Sie tragen auch manch charakteristisches Merkmal des Geistes jener Männer an sich und berühren historische Momente, die auf ihre Beziehungen einiges Licht werfen und eben dadurch geeignet sind, uns ihr Wesen und Wirken, wenn auch für kurze Zeit, zu vergegenwärtigen.

Es sei mir gestattet, nur noch einige Sätze über Groß nachzutragen und aus diesem Anlasse einige allgemeine Bemerkungen über die Wirkung der deutschen Aufklärung auf die literarische Bewegung in Ungarn, soweit es mit unserem Gegenstande zusammenhängt, zuzufügen. Groß entfaltete keine weitgehende literarische Tätigkeit. Außer einigen Gelegenheitsreden wird eine Abhandlung 'De recta ratione linguam latinam tradendi' und ein 'Parentale sacrum in honorem St. Fabri, prof. lyc. Posoniensis' hervorgehoben, dem Verse in deutscher, ungarischer und slawischer Sprache beigegeben waren. Die letzteren stammen von Franz Palacky, was für die damaligen Verhältnisse recht bezeichnend ist. Das ziemlich reiche lateinisch-slawische Kulturleben in Oberungarn neigte seinem Ende zu, und ein neues Leben fing an 'aus den Ruinen zu blühen'. Zu Schillers Füßen saßen, wie wir dem ausgezeichneten Buche Haans 'Jena Hungarica', entnehmen, B. Tablicz, M. Godra, G. Palkovitsch u. a. Bei diesen, sowie bei J. Kollár, der später als Student in Jena an dem berühmten Wartburgfeste teilnahm und sich der persönlichen Freundschaft Goethes erfreute, äußerte sich mit den ersten Anfängen einer intensiven literarischen Tätigkeit auch das Verlangen nach einer selbständigen Nationalliteratur. Den ersten Anstoß dazu gab eben die aufklärerische und philanthropische Bewegung des Zeitalters, denn was menschlichen Lebensgehalt entwickelt, mußte auch das nationale Bewußtsein fördern und das religiöse Gefühl läutern. Angeregt durch deutsche Bildung und durch die Stimmung der jungen deutschen Generation feuerten sie das Volk an mit Wort und Tat zu dem Werke der Humanität. Die Woge regte sich in der alten Krönungsstadt Ungarns und schlug über die Grenzen nach Böhmen hinüber. Diese Bestrebungen halfen den Bau der böhmischen Renaissance stützen und befestigen.

Doch auch nach einer anderen Richtung läßt sich die große Wirkung der

[1]) Alte Weisheiten und Wünsche XXIV 219.

deutschen Aufklärung erkennen, sofern sie sich auf das eigentliche Ungartum erstreckt hat. Männer, die mitten im Leben standen und angesehene Stellungen im öffentlichen Leben innehatten, brachten der Bewegung ein reges Interesse entgegen. Der hochangesehene Graf Josef v. Teleki, der als Thronhüter bei der Krönung des Kaisers Franz in Frankfurt zugegen war, ließ sich nicht abhalten bei dieser Gelegenheit einige Universitätsstädte aufzusuchen. So kam er auch nach Jena, wo er Reinhold einen Besuch abgestattet und sich in ein Gespräch über wissenschaftliche Dinge eingelassen hat. Groß war die Zahl der ungarischen Studenten, die zu jener Zeit die Universität Jena besuchten, darunter solche, die wesentlich zur Hebung des Nationalbewußtseins beigetragen haben, bald zu Bahnbrechern und Inspiratoren und zu Meistern des Geschmackes geworden sind. Den berühmten Superintendenten Joh. v. Kis erwähnten wir schon oben, der zwar kein Dichter von bedeutendem Rang, aber durch seine Stellung als kirchliches Oberhaupt im weiten Kreise einflußreich war. Von Jena aus, wo er Schiller als Lehrer verehrte, richtete er an Franz Kazinczy seinen ersten Brief, an den Mann, der Bahnbrecher des guten Geschmackes war, wohl einer der ersten außerhalb Deutschlands, die Schillers Bedeutung erkannten.

Doch wir verzichten auf eine Besprechung der weiteren Einflüsse auf die kulturellen Bestrebungen Ungarns, da eine solche eine viel ausführlichere Begründung erfordern würde, als uns der Raum hier gestattet. Das aber wollen wir betonen, daß Ungarns Jugend stets offenen und empfänglichen Sinn für die idealen Güter der Menschheit und wahren Lerneifer zeigte, so daß ihre Lehrmeister sie um ihres ernsten Strebens willen gern aufsuchten und sie an sich heranzogen, ihnen selbst aber diese Begegnung zum bedeutendsten Lebensinhalt wurde. So hat auch unser Groß, ohne an die Oberfläche zu gelangen, gleichsam der bescheidenen Kleinarbeit hingegeben, doch im stillen eine ersprießliche Lehrtätigkeit entwickelt, gleich einer Biene, die im Fluge von Blume zu Blume eine das Gedeihen der Frucht befördernde Arbeit verrichtet.

Viel guter Wille mag im Strome der Zeit untergegangen sein, aber von den vielen Jünglingen, die das zündende Wort Schillers begeisterte, wurden die Strahlen seines Feuers weiter in alle Lande, wo es empfängliche Herzen gab, getragen. Seine Antrittsrede war der Beginn des Kampfes, den Schiller aufnahm, um dem Gedanken Anerkennung zu verschaffen, daß höhere Rechte dem Menschen von der Natur geschenkt sind, als ihm die Verhältnisse zu gebrauchen gestatten; und dieser Gedanke wirkte weiter und war auch dort kein verlorener, wo er unmittelbar zur Tat sich nicht entfalten konnte.

SCHÜLERFÜHRUNGEN

Vortrag, gehalten bei der 25. Generalversammlung des Bayerischen Gymnasiallehrervereins in Augsburg, 17. April 1909

Von Wilhelm Wunderer

Unter dem Begriffe 'Schülerführungen' verstehe ich alles, was man sonst in der pädagogischen Literatur als Schulreisen, Schülerfahrten, Schülerwanderungen, als Exkursion und Museumsbesuch zu bezeichnen pflegt mit dem gemeinsamen Kennzeichen, daß die Schüler unter der Leitung ihres Lehrers außerhalb des Schulgebäudes Förderung des Unterrichts finden sollen, also Wanderungen oder Fahrten zu Studienzwecken. Solche Führungen sind in der Gegenwart auch für Erwachsene und für die verschiedensten Zwecke üblich geworden, die Reisebureaus befassen sich mit Führungen im großen Stil und Vereine aller Art wetteifern darin, nicht mehr bloß wie früher nur Vorträge, sondern auch Führungen (*giri*) durch Museen und sonstige Sehenswürdigkeiten veranstalten zu lassen; die Führungen sind ohne Frage ein wichtiges Volksbildungsmittel geworden, besonders in unseren Großstädten mit ihren reichen Schätzen an Denkmälern. Es ist viel Modesache dabei und viel Herdentrieb, aber auch viel wahres Interesse findet so seine Befriedigung, und manche schöne Anregung wird gegeben. Gilt dies überhaupt, so gilt es besonders für den empfänglichsten Teil der Nation, für die Jugend, für die Schule, insbesondere auch für unser Gymnasium. Ich will versuchen aus reicher Praxis hier Anregungen zu geben, die vielleicht da und dort auf fruchtbaren Boden fallen könnten.

Die Gefahren des einseitigen Bücherstudiums und der hohe Wert der Anschauung, des physischen und geistigen Sehens, ist ja längst von allen Pädagogen anerkannt, und dieselben Männer, die zuerst Ernst gemacht haben mit der Verwirklichung des Anschauungsprinzips im Unterricht, sie waren es auch, die theoretisch und praktisch zuerst für Schülerwanderungen aller Art eingetreten sind. Schon Aug. Herm. Francke, der bekannte Hallenser Pädagoge, so konservativ er sonst war, verlangte, daß die Elemente der Naturwissenschaft und Weltkunde auf Spaziergängen, durch den Besuch von Werkstätten, Museen und Galerien gewonnen werden sollten. Vor ihm hat schon Milton in einer Abhandlung 'Of Education' 1645 den bloß formalen Unterricht bekämpft und den Anschauungsunterricht empfohlen. Eindringlicher noch und wirkungsvoller hat dann Rousseau in seinem Emil von den Büchern weg auf die Natur hin-

gewiesen und den Wert der Anschauung und Beobachtung verkündet. Fürs Zeichnen will er keinen anderen Lehrer als die Natur, keine anderen Vorbilder als die Gegenstände selbst: *une maison d'après une maison, un arbre d'après un arbre, un homme d'après un homme,* und zur ersten Unterweisung in der Geographie führt er seinen Emil hinaus vor die Stadt: da beobachtet er Sonnenaufgang und Sonnenuntergang, da mißt er Entfernungen und entwirft einfache Karten, da lernt er begreifen, wie Karten entstehen und lernt sich auf Karten orientieren. Ihm folgten die großen deutschen Philanthropinisten am Ende des XVIII. und zu Anfang des XIX. Jahrh., Basedow und Pestalozzi, die mit ihren Schülern fleißig reisten und wanderten. Pestalozzi konnte am Ende seines Lebens als die Quintessenz seiner pädagogischen Wirksamkeit von sich rühmen: 'Wenn ich zurücksehe und mich frage, was habe ich denn eigentlich für das Wesen des menschlichen Unterrichts geleistet? — so finde ich: ich habe den höchsten, obersten Grundsatz des Unterrichts in der Anerkennung der Anschauung als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis festgesetzt'. Und wie diese Unterrichtsprinzipien wirkten, das zeigt uns Goethe in Dichtung und Wahrheit, er selbst war so ein rechter Schönheitswanderer, 'zum Sehen geboren, zum Schauen bestellt'. Wer sich für die weitere Entwicklung der Schulreisen interessiert, der findet unter diesem Titel eine gute Übersicht in Reins Enzyklopäd. Handbuch der Pädagogik VI 486 ff. Es waren besonders die pädagogischen Universitätsseminarien in Leipzig unter der Leitung Zillers und in Jena unter der Leitung von Stoy und später Rein, die zielbewußt und systematisch die Schulreise in den Lehrplan der Erziehung und des Unterrichts einzugliedern trachteten und ihre Möglichkeit durch zahlreiche Versuche praktisch bewiesen. Jedenfalls zeigt ein Blick in die reiche pädagogische Literatur[1]), die von diesen Seminarien inspiriert über die vorliegende Frage erwachsen ist, daß man in sehr guter Gesellschaft sich bewegt, wenn man diesen Bahnen folgt. Alle modernen Handbücher der Pädagogik weisen auf den Wert dieser Schülerführungen hin, die preußischen Direktorenkonferenzen haben wiederholt darüber verhandelt, eine große Anzahl von deutschen und österreichischen Programmen, von Broschüren und Aufsätzen in den verschiedensten Zeitschriften hat sich in den letzten Jahren mit dieser Frage beschäftigt, die besonders dann interessant sind, wenn sie an einzelne Gymnasialstandorte anknüpfend zeigen, wie da und dort diese Führungen in der Praxis aussehen.[2]) Auch in den 'Lehrproben und Lehrgängen' sind verschiedene Beispiele aus der Praxis behandelt.[3]) Von den Zeitschriften sind es besonders die bei Teubner erscheinenden 'Der Säemann' und 'Körper und Geist' und die Hamburger Monatszeitschrift 'Der Wanderer', die

[1]) Reichliche Literaturnachweise finden sich in einem Aufsatz von H. Montzka 'Über Schülerreisen' in der Zeitschr. Österreich. Mittelschule (Wien) XXII 387 ff.

[2]) Montzka a. a. O. zählt S. 397 eine ganze Reihe solcher Schriften auf, meist österreichische, doch auch reichsdeutsche.

[3]) 25. Heft 1890: F. Lohr, Archäologischer Anschauungsunterricht (Saalburg, Museum in Wiesbaden, Museum in Mainz); 30. Heft 1892: E. Hartenstein, Unterricht im Freien (Geognosie und Geologie); 74. Heft 1903: M. Adler, Baukunst und Schule.

in vielen Artikeln vorzugsweise auf die hygienische und ethische Seite dieser Schülerwanderungen hinweisen. Auch in den bayrischen Gymnasialblättern hat sich einmal eine mahnende Stimme vernehmen lassen: im Jahrgang 1905 S. 508 ff. hat Frz. Vollmann in einem sehr beherzigenswerten Artikel die Forderung von Schülerwanderungen aufgestellt, ihre Berechtigung für den Unterrichtsbetrieb nachgewiesen und entgegenstehende Bedenken widerlegt.

Zeigt schon die vielfache und vielseitige literarische Behandlung der Frage, daß die zugrunde liegende Idee gesund und allenthalben rege ist, so wollte ich mich doch noch weiter darüber orientieren, wie dieser Gedanke gegenwärtig an den Gymnasien zur Ausführung gebracht wird. Ich habe daher an etwa 50 deutsche, österreichische und Schweizer Gymnasien einen kurzen Fragebogen geschickt; statistischen Wert hat das Resultat nicht, so weit konnte ich meine Nachfrage nicht ausdehnen; aber aus den Antworten ergab sich doch ein recht deutliches Bild von dem augenblicklichen Stand dieser Bewegung. Der frischeste Zug und reges Leben herrscht zweifelsohne in Österreich und, wir könnten von dem stammverwandten Volke viel lernen. Der Landesschulinspektor für das höhere Schulwesen in Oberösterreich und Salzburg Dr. Loos, der Verfasser des bekannten enzyklopädischen Handbuches der Erziehungskunde, hat mir recht wertvolle Aufschlüsse gegeben. Er bekennt sich selbst als großen Freund dieser Führungen, die in den ihm unterstellten Gymnasien, Mädchenschullyzeen und Realschulen überall eifrigst gepflegt werden und, wie er glaubt, sehr schöne Erfolge zeitigen. Die Eckstunden des Stundenplans können jederzeit dazu verwendet werden. So wurden im Schuljahre 1903/04 von 139 Anstalten 2336 Wanderungen, meist halbtägige, veranstaltet teils mit wissenschaftlichem Zweck, teils ohne solchen. In Wien und Prag werden die kaiserlichen und städtischen Museen, industrielle Etablissements und Fabriken aller Art fleißig besucht. Für Heimatkunde, Naturkunde, Geographie und Geschichte bilden diese Führungen ein allenthalben viel benutztes und beliebtes Hilfsmittel, einen 'nahezu integrierenden Bestandteil des Unterrichts'. Größere, über mehrere Tage sich erstreckende Ausflüge, eigentliche Schülerreisen, sind selten, wenn sie auch nicht ganz fehlen. So werden archäologische Studienfahrten von Krems nach Carnuntum erwähnt, Studienfahrten von Wien ins österreichische Küstenland und nach Venedig, Pfingstreisen von Brünn nach Prag zum Besuch der Jubiläumsausstellung und anderes mehr. Große weitausgedehnte Reisen veranstaltet alljährlich das östlichste der deutschen Gymnasien, das Gymnasium in Kronstadt in Siebenbürgen. Dabei ist zu bemerken, daß dies alles sich in größter Freiheit ohne allen Zwang und ohne Schablone entwickelt hat.

Welch reges Interesse auch in der Schweiz für diese Frage herrscht, das konnte ich aus verschiedenen Zuschriften entnehmen, aus Bern und Zürich, besonders aber zeigt es die lehrreiche Schrift des Baseler Realschuldirektors Dr. Rob. Flatt: 'Der Unterricht im Freien auf der höheren Unterrichtsstufe' (Verlag von Huber u. Comp. in Frauenfeld 1908), in der Beispiele aus verschiedenen Unterrichtsgebieten durchgeführt sind, neben naturwissenschaftlichen auch eine Reihe von geographischen und geschichtlichen Führungen, wie sie

dort stattgefunden haben, auch kombinierte Klassenausflüge im Dienste verschiedener Unterrichtsfächer.

Von den deutschen Gymnasien lauteten die Antworten recht verschieden. Wanderungen ohne bestimmten wissenschaftlichen Zweck, also Maiausflüge, Pfingst- und Herbstwanderungen werden mir fast von allen Gymnasien bestätigt, und zwar nicht nur kleinere, sondern auch überall ganz- und mehrtägige. Besonders viel gewandert wird in Lübeck, in Oldenburg, in Lüneburg, in Schulpforta, auch in Dresden und Köln. In Stuttgart, am Eberhardsgymnasium, macht jede Klasse monatlich einen 3—4stündigen Ausmarsch. Wissenschaftliche Führungen in Museen aller Art finden naturgemäß hauptsächlich in den Großstädten statt, in Dresden, in Karlsruhe, in Stuttgart, weniger, wie es scheint, in Berlin; überall auch werden industrielle Etablissements, Ausstellungen, Fabriken, Bergwerke, Schiffswerften und Häfen besucht, so besonders in Frankfurt vom Goethegymnasium und vom Alten Gymnasium in Bremen. Auch der Besuch von Baudenkmälern, von Kirchen, Klöstern, Schlössern, Burgruinen wird wiederholt erwähnt, so ist besonders H. Luckenbach früher in Karlsruhe und jetzt in Heidelberg nach dieser Richtung mit frischer Begeisterung und reicher Erfahrung tätig. In den Jahresberichten verschiedener Anstalten wird in eigenen längeren Abschnitten über diese Führungen berichtet, so beim Lessinggymnasium in Berlin, beim Alten Gymnasium in Bremen usw. Größere Schülerferienfahrten, zwischen 8 und 14 Tagen schwankend, werden alljährlich vom Katharinengymnasium in Lübeck aus unternommen nach dem Harz, nach Thüringen, an den Rhein, aber auch bis ins Riesengebirge und bis in den Böhmerwald.[1]) Auch von anderen norddeutschen Gymnasien werden größere Harzwanderungen erwähnt. Ausgedehntere Reisen endlich bis nach Italien, die an einigen norddeutschen Gymnasien von Lehrern mit den Abiturienten unternommen werden, fallen kaum noch unter den Begriff von Schülerführungen.

Sehr zurückhaltend gegen Schülerführungen haben sich bisher die bayrischen Gymnasien verhalten. Die Schulordnung für die humanistischen Gymnasien Bayerns verlangt bisher lediglich für die Naturkunde den Besuch von Gärten und sonstige Exkursionen. Schülerführungen anderer Art sind eine große Seltenheit. In den Berichten des Schuljahres 1907/08, die ich daraufhin durchsehen konnte, werden noch an zwei Gymnasien geographische Exkursionen erwähnt, an zwei anderen der Besuch industrieller Etablissements, an einem der Besuch einer benachbarten romanischen Kirche, an drei Anstalten Exkursionen für den Unterricht im Zeichnen, nämlich Studien im Freien und Geländezeichnen, an fünf Anstalten der Besuch von Sammlungen verschiedener Art. Zwei Gymnasien endlich berichten von größeren Schülerfahrten zum Theaterbesuch in einer benachbarten Großstadt oder zum Besuch der Königsschlösser und von einer Schülerreise nach München, ausgeführt von den beiden obersten Gymnasialklassen. Dies ist alles, was den 46 Jahresberichten zu entnehmen

[1]) Vgl. darüber den ausführlichen Bericht von H. Hausberg 'Zwanzig Jahre Schülerreisen am Katharineum in Lübeck'. Jahresber. 1908.

war. Fast zwei Drittel aller Gymnasien erwähnen keine anderen als die vorgeschriebenen naturkundlichen Exkursionen, und auch die eben genannten Führungen wurden meist nur mit einigen oder auch nur mit einer Klasse veranstaltet. Nun nehme ich ja an und weiß es von einigen Gymnasien bestimmt, daß manches nicht in den Jahresbericht aufgenommen wurde, auch wird von den Maiausflügen, die noch an 15 Anstalten in allen oder in einigen Klassen gemacht wurden, der eine oder der andere den Charakter einer Führung gehabt haben, doch auch so bleibt der Prozentsatz für die einzelne Klasse ein nicht genau zu berechnender, aber jedenfalls ganz geringer, zumal für die oberen Klassen, in denen die naturkundlichen Führungen in Wegfall kommen. So konnte ein Ministerialerlaß vom 5. März 1906, an die Münchner Gymnasien gerichtet, mit Recht darauf hinweisen, daß die Sammlungen des Staates von den Mittelschulen entweder gar nicht oder doch nur in verschwindend geringem Maße benutzt werden. Auch sonst sucht die bayrische Unterrichtsverwaltung solche Führungen möglichst zu fördern. Nun hat sich ja in den letzten Jahren, besonders auch infolge der entgegenkommenden Bedingungen des Deutschen Museums in München, wenigstens der Museumsbesuch etwas gehoben, aber wir sind doch noch weit entfernt, daß man von einer Ausnutzung der reichen Schätze sprechen könnte, die in München zumal, aber auch sonst allenthalben in Bayern außerhalb der Schule für die Bildung unserer Jugend zu finden sind.

Wie in Österreich, so hat sich auch in Deutschland diese Bewegung in größter Freiheit entfaltet. Wo die gesamte Anstalt, wie es vielfach der Fall ist, an einem Tage eine oder verschiedene Wanderungen veranstaltet, da ist jeder Ordinarius verpflichtet, seine Klasse zu führen. Wo Unterrichtsstunden wegfallen, ist die Teilnahme für die Schüler obligat, sonst aber ist Führung und Teilnahme durchaus freiwillig, besondere Vorschriften existieren nirgends.

So also der augenblickliche Stand der Dinge an den Gymnasien. Versuche und Anfänge sind es, aber doch noch recht sporadische, nur selten einmal gewinnt man den Eindruck, daß ein ganzes Gymnasium zweck- und zielbewußt dieses wichtige Unterrichts- und Erziehungsmittel anwendet; vielen Kollegen erscheint es noch als Spiel und Liebhaberei einzelner. Da ist denn das Beispiel überaus wertvoll, das die Volksschule, speziell die Münchner Volksschule gegeben hat. Es ist ja bekannt, welch wohlbegründeten Ruf sich hier Schulrat Kerschensteiner als Organisator des Volksschulwesens erworben hat, wie er den Forderungen der Zeit Rechnung getragen hat auf den verschiedensten Gebieten, und welches Leben unter seinem Regiment in den prächtigen Münchner Schulpalästen sich entfaltet hat. Es wird ja nicht alles von allen gebilligt, aber ein frischer Zug und Arbeitsfreude herrscht da, das ist kein Zweifel. Dazu rechne ich ganz besonders auch die weitherzige und zielbewußte Pflege der Schülerwanderungen, die sich an den Unterricht in Heimatkunde und Weltkunde systematisch anschließen. Schon 1903 heißt es in dem von ihm erstatteten Berichte: 'Die durch den neuen Lehrplan notwendig gewordenen Schülerwanderungen haben sich eingelebt. Die Lehrerschaft erkennt die hohe

unterrichtliche und erzieherische Aufgabe derselben und führt die Kinder trotz der damit verbundenen Mühen und Beschwerden gerne hinaus ins Freie, um ihnen die Heimat lieb und wert zu machen, den jungen Herzen den Zauber der Natur zu erschließen und die Schüler zur denkenden, sinnigen Naturbeobachtung anzuleiten.' Die Zahl der Schülerwanderungen betrug 1903 — 4674; 1907 bereits — 6303. Die Zahl der Wanderungen, die eine Klasse unternimmt, schwankt zwischen 6 und 12. Sie zerfallen in Stadtwanderungen, Besichtigungen von Sehenswürdigkeiten, Panorama und Museen und Ausflüge in die Umgebung. Aus den mir gütigst zur Einsichtnahme überlassenen Verzeichnissen der einzelnen Schulen ergab sich eine zweckmäßige Steigerung und Ausdehnung in Ziel und Dauer der Wanderungen. Ein Einheitskanon besteht nicht, wohl aber legt jede Schule im voraus einen Wanderplan der Lokalschulkommission vor, ohne genau an die Ausführung gebunden zu sein. Die einzelne Wanderung kann dann nach Belieben jederzeit angetreten werden, es genügt einfache Anzeige beim Oberlehrer. Die Stadt unterstützte diese Wanderungen 1903 mit 7000 M., 1907 mit 9500 M. Besichtigung von Museen findet natürlich nur in den obersten Klassen statt, zur Leitung derselben wird das Lehrpersonal durch Informationskurse vorbereitet. — Es ist Anschauungsunterricht im großen, der so erteilt wird, und nahezu spielend wird hier die Beobachtungsgabe geschärft und die Sicherheit in der Heimatskunde erworben, die wir an den von der Volksschule ans Gymnasium übertretenden Schülern rühmen müssen. Wie anders ist es geworden gegenüber unserer eigenen Jugendzeit, wo man von alledem noch keine Ahnung hatte und blind und stumpf schrieb, las und rechnete, täglich fünf Stunden lang und zu Hause noch die Tafel voll, damit dem Kinde das Lernen ja keine Freude bereite.

All dies, unsere pädagogische Literatur, das Beispiel mancher Gymnasien, besonders in Österreich und Norddeutschland, das Beispiel der Volksschule muß uns doch nachdenklich stimmen und uns empfänglich machen für eine ruhige Erwägung der mancherlei Vorteile, die eine weitere und allgemeinere Durchführung dieses Bildungsmittels unserem Gymnasium überhaupt bringen müßte, damit hier weitergebaut wird auf dem schon in der Volksschule gelegten Grunde. Die Vorteile liegen teils auf pädagogischem, teils auf didaktischem Gebiete.

Es ist doch kein Zweifel, daß alle diese Führungen und Wanderungen in und außer der Stadt Freude ins alltägliche Schulleben bringen. Sie muß ja nicht immer so groß und elementar sein wie damals, als es früh 8 Uhr hieß: 'Heute hinaus auf die Theresienwiese, Zeppelin kommt!' Das war auch eine Führung, an die sie denken werden ihr Leben lang! Aber freudige Bewegung wird's immer geben und nicht nur in den untersten Klassen, wenn die Schulstube verlassen wird. Der oben erwähnte Ministerialerlaß gestattet es für die bayrischen Gymnasien, einzelne Unterrichtsstunden ins Museum zu verlegen; aber auch eine Führung außerhalb der obligatorischen Unterrichtszeit, an einem freien Nachmittag oder an einem Feiertag, wird von der Mehrzahl der Schüler freudigst begrüßt, natürlich müssen die Aufgaben für den nächsten Tag zur Entschädigung in Wegfall kommen. So streng und hoch wir auch sonst unsere

Forderungen stellen, wir sollten doch auch der Freude, der Jugendlust ihr Recht gönnen, und wenn die moderne Pädagogik mehr durch Belohnung als durch Strafen erziehen will, so ist das eine Belohnung, durch die man den Eifer einer ganzen Klasse beleben kann; mit einer faulen Klasse zu wandern fällt mir nicht ein, und eine faule Klasse in Museen zu führen erst recht nicht. Auch das Elternhaus nimmt teil an dieser Freude der Schüler; sie haben zu erzählen und zu berichten, mehr als sonst in der stillen täglichen Arbeit kommt es den Eltern zum Bewußtsein, daß die Schule ihren Kindern Schönes und Wertvolles bietet, ein Mittel also auch, das Elternhaus uns zu gewinnen.

Und mit dieser freudigen Erregung hängt es zusammen, daß die Schüler mehr aus sich herausgehen, daß sie zu fragen anfangen und, als wäre mit dem Verlassen der Schulräume ein hemmender Bann von ihnen gewichen, als schauten sie nun mit einem Male ihren Lehrer mit anderen Augen, weil er so neben ihnen steht und mit ihnen geht, — sie treten ihm näher, und je länger die Wanderung dauert, je öfter sie sich wiederholt, desto mehr entwickelt sich ein Vertrauensverhältnis, wie es für tiefere erzieherische Wirkung von größter Bedeutung ist. Darauf vorzüglich beruht das Geheimnis von Schulpforta; man lese nur darüber nach, was Paul Menge in einem hübschen Aufsatz in den Lehrproben und Lehrgängen 1906, 2. Heft, darüber geschrieben hat, wie dort Schüler und Lehrer bei Spiel und Ausflug miteinander verkehren. Je mehr wir unsere Aufgabe darin erblicken, auch erzieherisch auf die heranwachsende Jugend einzuwirken, desto mehr ist es nötig, die Individualität unserer Schüler zu beobachten. Es ist aber eine alte Erfahrung, daß diese Wanderungen da Einblicke erschließen, wie sie im Klassenunterricht nie gewonnen werden können. Eingehendere Zensuren wollen wir schreiben und kennen doch unsere Schüler nur von der Schulbank, wo die strenge Zucht die Unterschiede verwischt. Selbst die kleinste Führung gibt oft bessere Gelegenheit die Geister zu scheiden und den Wert der Persönlichkeit zu erkennen. Auch daß die Schüler selbst untereinander sich besser kennen lernen, daß sie Freundschaft schließen und Freundschaft pflegen, daß sie miteinander wetteifern in mancherlei Dingen und nicht mehr bloß im schulmäßigen Wissen, das ist ein schöner Nebengewinn.

Und noch auf einen Punkt allgemeiner Art möchte ich kurz hinweisen, auf die hygienischen Wirkungen. Wir alle wissen, welche Vorwürfe man unseren Gymnasien macht, daß die jungen Leute in der Zeit der Entwicklung zu viel sitzen, daß von dem vielen Bücherstudium die Augen verdorben werden, daß die dumpfe Schulluft das Allgemeinbefinden schädigt, daß die Zahl der Militärtauglichen gerade unter den Gebildeten immer geringer wird u. dgl. Die Hauptschuld schreibe ich den modernen Zeitverhältnissen und nicht selten auch dem Elternhaus zu, aber manches ist doch auch wahr an jenen Vorwürfen. Viel werden ja solche Schülerwanderungen nicht daran ändern, aber doch sollte man auch von diesem Gesichtspunkt aus ab und zu eine Wanderung unternehmen und, wo es die Ziele des Unterrichts erlauben, die Schüler ins Freie führen. Und mehr noch verlangt die geistige Hygiene solche Erfrischung

und Entlastung von dem Drucke des täglichen Unterrichts, so etwas Außergewöhnliches neben dem Gewöhnlichen. Würde das Elternhaus immer seine Pflicht tun oder tun können, würden vor allem die Sonntage immer richtig benutzt zu körperlicher und geistiger Erfrischung, dann wäre es ja gut, aber wie wenige Eltern haben Zeit und Verständnis dazu, wie viele Jungen haben den getreuen Mentor schon verloren, wie vielen muß die Schule alles sein, und draußen sind sie sich selbst überlassen oder werden wohl auch zu Genüssen geführt, die der kindlichen Psyche widerstreben.

Dies also die allgemeinen pädagogischen Vorteile, die solche Führungen mit sich bringen, ich wende mich nun zu dem didaktischen Erfolg, den wir uns für unsere wissenschaftlichen Fächer versprechen dürfen. Gibt es doch kaum eines unter diesen, das nicht durch Anschauung und Beobachtung gewinnen könnte. Nicht toten Wissensstoff wollen wir ja anhäufen, nicht nur theoretisch lehren, sondern das allgemeine Niveau der Bildung von Stufe zu Stufe heben, und dazu gehört auch, daß die Schüler helle Augen bekommen und selbst sehen, betrachten, probieren lernen in allen Fächern. Was so gewonnen wird, haftet ganz anders, das gibt Eindrücke, die durchs Leben dauern können. Mit Anschauungsmitteln aller Art sind wir ja nun überschwemmt, und besonders wird das Skioptikon fleißig benutzt. Aber wir wollen diese Mittel doch nicht überschätzen; auch das Skioptikon hat seine großen Bedenken, zumal wenn es häufiger verwendet wird. Ich will nicht davon reden, daß bei diesen Lichtbildervorträgen die Schüler oft noch enger zusammengepfercht sind als sonst, daß die Verdunkelung und Abschließung des Zimmers auch die Luftverhältnisse verschlechtert und daß die Augen unter dem blendenden Wechsel des Lichtes leiden; es ist auch die vermittelte Anschauung eine mangelhafte und einseitige: es fehlen die sicheren Größenverhältnisse, es fehlt meist die Farbe, und die Beleuchtung ist eine ganz und gar unnatürliche, zu grelle, als sähe man alles in bengalischem Lichte. Also, wo es möglich ist, hinaus in die Natur, in die freie Luft, zu den Gegenständen selbst, zu den Originalen!

Daß dies zunächst von der Naturkunde gilt, brauche ich unseren Naturwissenschaftlern nicht zu sagen; sie sind die einzigen, die an den meisten Gymnasien wenigstens fleißig mit ihren Klassen wandern, hinaus in den Frühlingswald, in Heide und Moor, in Steinbruch und Kohlenbergwerk, aber auch in die botanischen Gärten, in Menagerien, in Aquarien und Sammlungen, wo sie ihnen erreichbar sind. Nur sollte das in der fünften Klasse nicht aufhören; da sollte dann der Physiker fortfahren und, was er im Unterricht theoretisch und an den Experimenten erklärt, das auch im großen, in seiner praktischen Bedeutung den Schülern zeigen, wo ein größerer industrieller Betrieb oder eine Ausstellung dazu Gelegenheit bietet, damit die Schüler sehen, warum sie das alles lernen, wie es ihnen hilft, die moderne Welt zu verstehen. Ist's auch nur ein Saatkorn, es geht da und dort auf und weckt das Interesse für die Erscheinungen, daß sie nicht weltfremd nur in Büchern graben.

Das gilt aber ebenso von der Geographie, die von der untersten Klasse

an mit Schulwanderungen verbunden sein sollte.[1]) Bei der Heimatkunde ist dies wohl selbstverständlich, so daß ich ganz und gar nicht dem beistimmen kann, was neulich in einem geistreichen Vortrag in der Münchner Elternvereinigung der Bildhauer und Privatgelehrte Hermann Obrist gegen diese heimatkundlichen Führungen gesagt hat. Er erblickt darin eine Schädigung der feinempfindenden Kinder, in der Art etwa, wie so oft die Literatur gerade durch zu liebevollen Unterricht in der Schule für die Besten ein Gegenstand der Langweile werde. Völlig einverstanden, daß es solche Fälle geben kann, daß es Lehrer gibt, denen es an dem nötigen Geschmacke fehlt — aber wie es absurd wäre, daraus die Folgerung zu ziehen, daß man nun lieber gar keinen Unterricht in der Literatur geben sollte, so steht es auch hier. Die Zeit ist nicht mehr dazu angetan, träumend und dichtend und philosophierend durch die Welt zu gehen, sondern wer im Kampfe des Lebens einmal bestehen will, der muß es beizeiten gelernt haben, die Augen aufzutun. Und dies geschieht zunächst in einem klaren Anschauen der Heimat, nicht nur nach Büchern, Karten und Plänen, sondern in der Wirklichkeit. Aber auch wenn dann der Geographieunterricht weiter in die Ferne führt, in fremde Länder, sollte doch immer wieder an dem heimatlichen Landschaftsbild der Maßstab gewonnen werden für das Verständnis der Erdoberfläche und des mannigfachen Wechsels und Wandels ihrer Gestalt, für die Formation der Gebirge und Täler, für die Erscheinungen der Erdgeschichte, für den Einfluß des Bodens auf Bebauung und Besiedelung. Für die höheren Klassen könnten sich damit leicht Übungen im Kartenlesen verbinden, nicht nur im Atlas, sondern draußen im Gelände, sie könnten einfache Krokis entwerfen, Höhen und Entfernungen messen, das würde ihnen allen die helle Freude machen, und wenn sie dann Einjährige werden, wären sie sehr dankbar, wenn ihnen das Gymnasium nicht nur den Berechtigungsschein verschafft, sondern sie auch praktisch mehr vorgebildet hätte, und wer nicht Einjähriger wird, der würde diese Dinge noch nötiger brauchen 'nicht nur fürs Hasenschießen'. Wir erziehen ja unsere Jungen nicht zu Geometern, aber 'etwas von Geometerkünsten', sagt schon Alfred Kirchhoff[2]), 'sollte jeder Sextaner lernen'. Es ist wohl kein Zufall, daß der Begründer der modernen Geographie, Karl Ritter, aus Schulpforta hervorgegangen ist, wo schon die Jugendeindrücke sein Beobachtungsvermögen entwickelten. — Auch die mathematische Geographie, die Astronomie hat schon da und dort Veranlassung gegeben zur Beobachtung des gestirnten Himmels, und wenn sich damit einmal eine Nachtwanderung oder gar ein nächtliches Biwak verbinden würde, so wäre auch dies nichts Schlechtes, noch lange nicht Nachahmung amerikanischer Jugenderziehung. Wir lehren ja viel Poesie auf unseren Gym-

[1]) Auch E. Enzensperger fordert solche Schülerwanderungen: Entwickelung und Stellung des erdkundlichen Unterrichts am bayrischen humanistischen Gymnasium, Mitteilungen der geographischen Gesellschaft in München, III. Bd., 1. Heft.

[2]) In Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre IV 2. Abschn. XII 13. Auch ihm gilt die Einführung in die Heimatkunde durch heimatkundliche Wanderungen als beste Propädeutik der Erdkunde.

nasien, aber wir leben keine Poesie! — Endlich wo ethnographische Museen oder Privatsammlungen zu erreichen sind, da wird es bei der Geographie fremder Erdteile von hohem Werte sein, dort das im Unterricht entworfene Bild noch weiter lebendig zu machen und so die Schüler zu klaren Vorstellungen und eigener Beobachtung zu führen. Immer mehr verlangt die Gegenwart auch von uns Deutschen eine genaue Kenntnis der gesamten Oikumene, und da heißt es frühzeitig sehen, beobachten, vergleichen.

Ich komme zu dem dritten Fache, das nach meiner Ansicht ebenfalls durch Führungen unterstützt werden sollte, das ist die Geschichte, die Heimatgeschichte zumal; ein Gebiet, auf dem ich selbst schon manche Führung übernommen habe. Unser Heimatland ist reich an historischen Stätten und Monumenten aller Art, von den alten Römerlagern und den Spuren des *limes* herab durch die Zeit der Burgen und Klöster und altdeutschen Städte bis zu den Schlössern und Residenzen des fürstlichen Absolutismus und den großen Nationaldenkmälern des verflossenen Jahrhunderts; sollen wir da überall darauf warten, bis die Jungen mit ihren Eltern sie besuchen oder bis dies gar nicht geschieht? Unsere Absolutorialarbeiten zeigen es immer wieder, wie arm die Schüler an Anschauung sind gerade auf diesem Gebiete, wie sie nur nachschreiben, was sie im Lehrbuch gelesen. Ist es nicht fast ein Vorwurf für die Gymnasien, wenn sie diese Gelegenheit versäumen, den historischen Sinn zu wecken und die historische Beobachtungsgabe anzuregen, ist es nicht die notwendige und schöne Ergänzung des historischen Bücherstudiums, die die Liebe zur vaterländischen Geschichte mächtig werden läßt? Unsere jungen Reserveoffiziere zumal sollten es nicht unterlassen, auch einmal ein benachbartes Schlachtfeld mit ihren Klassen aufzusuchen und mit Plänen und Karten an Ort und Stelle den Gang der Schlacht vor den Augen der Schüler lebendig werden zu lassen; in Weißenburg und Wörth habe ich gesehen, wie da die Herzen sich erwärmen. Und wenn es unsere besondere Aufgabe ist, auch die Kulturgeschichte in den Kreis unserer Betrachtung zu ziehen, dürfen wir da all die großen reichen Sammlungen unserer Hauptstädte vernachlässigen, Nationalmuseum, Armeemuseum, Germanisches Museum, und so viele kleinere Sammlungen in der Provinz, die städtischen Museen, die Sammlungen der historischen Vereine, die herrlichen Sammlungen auf den Schlössern unseres Adels und so vieles andere. Für Waffenkunde und Kostümkunde, für die gesamte Vorstellung von dem Leben früherer Zeiten gibt es da unerschöpfliche Hilfsmittel, die doch nicht nur gesammelt und von Fremden mit dem Bädeker in der Hand flüchtig besichtigt werden sollten, sondern die frühzeitig unserer Jugend eine frische Quelle der Belehrung und eigener Anschauung, eigenen Studiums werden könnten.

So sind es also Naturkunde, Geographie und Geschichte, die am meisten von diesen Führungen gewinnen könnten, aber auch andere Fächer sind nicht ausgeschlossen. Die klare Anschauung des Altertums und damit das Verständnis der Klassiker wird es fördern, wenn wir griechische und römische Denkmäler betrachten, im Antiquarium, in der Vasensammlung, im Pompejanum und wo wir sie sonst finden können. Und wenn einmal ein kleiner

Lateiner eine römische Inschrift an einem Grabstein oder ein Primaner den Urtext zu seinem Klassiker in einem Codex herausbuchstabieren dürfte, so würde er den Wert seines schönen Teubnerschen Schultextes auf einmal zu würdigen lernen. Der deutsche Aufsatz ferner kann hier leicht schönes und nützliches Material finden, Aufsatzthemata, die ihren Stoff der Anschauung entnehmen, sind auf allen Stufen wertvoll und sind keineswegs die leichtesten. Auch freie Vorträge können an solche Führungen anknüpfen, sie entweder nach irgend einer Seite hin vorbereiten oder nachträglich ihren Gewinn vermehren. Ich habe es schon probiert und gute Erfahrungen damit gemacht, daß ich einen Schüler, der über Spezialkenntnisse verfügte, selbst einen Teil der Führung übernehmen oder einen kleinen freien Vortrag an Ort und Stelle halten ließ. Oder, wenn es sich ermöglichen läßt, Schülern der obersten Klassen, die so viel vom Drama hören, da, wo kein gutes Theater sich findet, in einer benachbarten Stadt einmal einen großen Eindruck zu verschaffen, sie ein großes Stück, von guten Schauspielern gespielt, einmal sehen und hören und auf sich wirken zu lassen, so ist das gewiß etwas Schönes, das einen unauslöschlichen Eindruck in den jungen Seelen zurücklassen kann. Und endlich nun das, was wir Kunsterziehung, Kunstanschauungsunterricht nennen, mag er sich ans Zeichnen, an die Geschichte oder an den deutschen Unterricht anschließen oder in eigenen freiwilligen Stunden ein bescheidenes Plätzchen sich erworben haben. Daß auch nach dieser Hinsicht das Gymnasium eine große Aufgabe hat, daß auch das Gymnasium mitwirken soll an der heißumstrittenen künstlerischen Erziehung der deutschen Jugend, das ist schon längst vor Lichtwark und Konrad Lange erkannt worden, schon längst haben die Schüler Brunns in diesem Sinne gewirkt, und es war nicht ganz verdient, daß auf dem großen Dresdner Kunsterziehungstage unsere Bestrebungen ganz unbeachtet blieben und nur Volksschule, Seminar und Universität Berücksichtigung fanden.[1]) Wie es dort Konrad Lange als Ziel bezeichnete: 'den bei allen Menschen im Keime vorhandenen Kunstsinn so weit zu wecken und auszubilden, wie es innerhalb der bescheidenen Grenzen des Nichtkünstlertums und innerhalb der übrigen Erziehungsziele möglich ist', und wie es Lichtwark verlangte: 'daß, wer die Schule verläßt, soweit seine Fähigkeiten reichen, Anschluß muß gefunden haben an die großen Dichter und Künstler unseres Volkes', — so meinen wir es auch am Gymnasium, und wenn wir diese künstlerische Empfänglichkeit zunächst und zumeist an der Antike zu erwecken trachten, so liegt das im Wesen des humanistischen Gymnasiums begründet und schließt nicht aus, daß wir von dort ausgehend auch die Augen offen haben und zu öffnen suchen für das Verständnis der christlichen und der deutschen Kunst. Über die Wege freilich, die zu jenem hohen Ziele führen, konnte man sich auch in Dresden nicht einigen, und so ist auch bei uns am Gymnasium hier alles von der Individualität des Lehrers, von seiner Befähigung, von seinem Wissen und seiner Auffassung abhängig. Ich

[1]) Vgl. darüber R. Menge, Der Dresdener Kunsterziehungstag und die höheren Schulen. Lehrproben und Lehrg. 1902, 2. Heft.

möchte mich deshalb sehr reserviert äußern: aber so viel darf doch gesagt werden, daß neben den Abbildungen, neben den Gipsabgüssen und Lichtbildern die Originale, wo sie zu erreichen sind, Skulpturen, Gemälde und Baudenkmäler, wenn sie nicht überhaupt den Ausgangspunkt bilden, doch wenigstens nicht ganz vernachlässigt werden sollten, daß insbesondere unsere schönen großen Kunstsammlungen von den obersten Klassen viel fleißiger zum Studium benutzt werden könnten, mag ihnen nun der Privatbesuch unter einem bestimmten durch den Unterricht bedingten Gesichtspunkt empfohlen werden oder kann und will es der Lehrer selbst auf sich nehmen, diese schönste, aber auch schwierigste aller Führungen zu leiten.[1]) Daß dabei allmählich auch unsere Zeichenlehrer als die eigentlich Sachverständigen, als Künstler und Lehrer zugleich, mitwirken könnten, das wäre ein besonderer Wunsch, dessen Erfüllung wir vielleicht von der Zukunft erwarten dürfen.

Und so noch ein Wort vom Zeichnen. Ich will mich ja nicht mischen in den Streit, der da entbrannt ist (vgl. Blätter f. das bayr. Gymnasialschulw. 1906 S. 273 ff. und die sich daran anschließende Polemik), aber eines kann ich doch nicht verstehen, daß nicht an jedem Gymnasium ein kleiner Kurs sich bildet, der auch wirklich nach der Natur zeichnet, nicht nur ausgestopfte Vögel und Stilleben, sondern im Sommer draußen ins Skizzenbuch, daß nicht der Zeichenlehrer, und er besonders, solche Führungen unternimmt. Das wäre auch ein Gewinn fürs Leben, wenn es richtig gemacht würde.

An Gelegenheit also, die aus dem Bedürfnis und dem Ziel des Unterrichts selbst erwächst, fehlt es nicht, überall neben dem Wissen und den nötigen Kenntnissen auch das Beobachtungsvermögen der Schüler heranzubilden, das geschult werden muß wie jede andere Fähigkeit. Freilich, sollen solche Führungen Wert haben, so gelten dieselben Forderungen, die wir ja auch sonst in der Schule beobachten. Eine solche Führung muß sich, wenn irgend möglich, dem Gang des Unterrichts anschließen, der Unterricht hat sie vorzubereiten und hat später wieder an sie zu erinnern; an die Lektüre des Tacitus schließt sich der Besuch der römisch-germanischen Altertümer im Nationalmuseum, an die Lektüre des Nibelungenliedes die Besichtigung der mittelhochdeutschen Handschriften in der Staatsbibliothek oder der Nibelungensäle in der Residenz. So wird diese Führung die Schüler nicht zerstreuen, Unterricht und Führung ergänzen sich. Und weiter, soll der Zweck erreicht werden, so darf der Lehrer nicht selbst bieten als fertiges Urteil, was mit besserem Erfolg und größerer Freude von den Schülern erst beobachtet, erst gefunden werden soll: wenn irgendwo, so ist hier ein *συσπουδάζειν* am Platze; also wohl meist kein formvollendeter Vortrag, sondern die sokratische Methode, und man wird überrascht

[1]) Vgl. über solche Museumsführungen in Berlin E. Samter vom Sophiengymnasium, Zeitschrift für Gymnasialwesen 1905, S. 3 ff. (Altes und Neues Museum, Olympiasammlung, Nationalgalerie.) K. Volls 'Vergleichende Gemäldestudien', München 1907, sind für die Universität bestimmt und gehen über das hinaus, was am Gymnasium geleistet werden kann, dem Lehrer aber bieten sie eine tüchtige Schulung für das Studium der Münchener Pinakotheken.

sein, hier oft Schüler vornendran zu sehen, die man beim Unterricht in der Schule ganz anders einschätzte. Ganz besonders aber gilt es sich zu beschränken, wenn Wirkung erzielt werden soll, und dem Fassungsvermögen der Jugend Rechnung zu tragen. 'Gefährlich ist jedes zu viel, zu früh, zu rasch.'[1]) Also nicht ganze Museen durchstürmen, das hinterläßt überhaupt keine Eindrücke, sondern nur Ermüdung und Unbehagen. Nicht das Armeemuseum besuche ich mit den Schülern, sondern den einen Saal, der Waffen und Rüstungen des Dreißigjährigen Krieges enthält, oder ein andermal verfolgen wir in verschiedenen Sälen die Entwicklung der Handfeuerwaffen; im deutschen Museum nicht alles mögliche, sondern wir besuchen das Kabinett, das die Entwicklung der Maltechnik veranschaulicht, weil wir im Unterricht bei der Renaissance davon gesprochen, oder in der Residenz die Höfe mit den Bauten Albrechts V. und Wilhelms V. Nicht auf die Masse kommt es an, sondern darauf, daß die Schüler auf kleinem, wohlumgrenzten Gebiete zu beobachten lernen. Dann gibt es keine Übersättigung, sondern die Schüler werden vielmehr hungrig gemacht, sich nun auch anderes so genau anzusehen. Daraus ergibt sich, wie ich über größere Reisen, wie sie z. B. noch in adeligen Instituten gemacht werden, urteile; ich halte sie für verfrühte, dem kindlichen Alter nur schädliche Einrichtungen. Schon Jean Paul in 'Levana' (VI § 126) warnt vor langen Kinderreisen, vor einer Tour durch halb Europa, wie sie damals für Söhne vornehmer Familien üblich waren, mit 'Städtehausieren und Länderrennen', von welchen selbst die Erwachsenen gefüllte Köpfe und geleerte Herzen mitbringen und welche die kleinen Wesen zwar hell und fein, aber auch kühl, matt und satt machen. Bei der wachsenden Nervosität unserer Jugend sollte man doppelt vorsichtig sein und es lieber machen wie die Lübecker, die auf ihren Schülerfahrten im Harz und in Thüringen durch Berg und Tal wandern und so Herz und Geist erfrischen. Vor allem aber sollte man erst die eigene Heimat kennen, bevor man weite Länder aufsucht. Es fehlt nur noch, daß gar solche Schülerreiseerinnerungen gedruckt werden, wie die jüngst (1909 bei Bertelsmann in Gütersloh) erschienene 'Ferienreise eines Primaners nach Rom'. Das sind ungesunde, unerquickliche Erscheinungen. Eher billige ich, allerdings auch nicht für alle Schüler, die Fahrt an die Wasserkante, die der Deutsche Flottenverein alljährlich veranstaltet; sie verfolgt ein einheitliches Ziel, das für die jugendliche Fassungskraft erreichbar ist, und zeigt auch in ihrer ganzen Organisation viel pädagogisches Verständnis; oder die vom Schillerbund durchgeführte Schülerfahrt zu den Festspielen nach Weimar. Auch zu häufige und zu verschiedenartige Führungen würden vom Übel sein; aber ich glaube, diese Gefahr ist nicht zu fürchten. Der Museumsbesuch und noch mehr größere Führungen in die Umgegend oder in eine benachbarte Stadt stellen solche Anforderungen an den Lehrer, verlangen so sorgfältige Vorbereitungen aller Art, kosten so viel Mühe, Zeit und Geld, verlangen auch eine so feste und sichere Disziplin, daß immer nur einzelne Lehrer und auch diese nicht allzu häufig sich dazu entschließen werden.

[1]) A. Lichtwark, Deutsche Kunsterziehung, Teubner 1908, S. 62.

Ich gebe mich durchaus keiner Illusion hin, ich glaube vielmehr, daß die ganze Einrichtung, wenn sie blühen und Früchte tragen soll, noch gar mancher Förderung auch von oben bedarf — in aller Freiheit natürlich und ohne jeden Zwang —, damit die entgegenstehenden Bedenken schwinden. Diese Bedenken liegen in der Schwierigkeit der Sache überhaupt, in den oft erwachsenden Kosten, in der gesetzlichen Haftpflicht und der moralischen und disziplinären Verantwortung. Was den ersten Punkt betrifft, so könnte für Museumsbesuche wenigstens durch Informationskurse, wie sie für das Münchener Nationalmuseum bereits geplant waren, aber nicht zur Ausführung kamen, die Schwierigkeit der Vorbereitung gemindert werden. Die Stadt München gibt zur Heranbildung der Lehrer für diesen Zweck jährlich 800—1000 M. aus. Freilich schließen solche Lehrerkurse auch die Gefahr einer Schablonisierung der Museumserklärung in sich, die unter allen Umständen vermieden werden muß. Für wichtiger noch halte ich Fortbildungsstipendien, zum Besuch der großen Museen des Auslandes, des Louvre, des britischen Museums, der Museen in Wien und Berlin, in ähnlichen Grenzen wie bei der Unterstützung für die Teilnahme an den archäologischen Ferienkursen in Rom oder bei den kleineren archäologischen Kursen in Berlin, Bonn, Würzburg, München; das wäre eine großzügige Heranbildung und Weiterbildung unserer Lehrer, die sich wohl reichlich lohnen würde, nicht nur allein in Archäologie. Die Schwierigkeit der Führung selbst würde bedeutend dadurch erleichtert, ja eine intime Führung erst ermöglicht, wenn es noch mehr, als es bisher der Fall war, möglich gemacht würde, alle staatlichen und städtischen Sammlungen auch außerhalb der gewöhnlichen Besuchszeit oder wenigstens dann, wenn sonst ein Eintrittspreis verlangt wird, mit den Klassen zu besuchen. Andere Schwierigkeiten endlich, die es genügt anzudeuten, würden dadurch beseitigt, wenn die Schulordnung die klare Bestimmung enthielte, daß wissenschaftliche Führungen als Unterricht anzusehen sind und daß Eckstunden des Stundenplans darauf verwendet werden dürfen. In diesem Falle wäre natürlich die Beteiligung der Schüler obligatorisch.

Führungen außerhalb der Stadt, wenn die Eisenbahn benutzt werden muß oder wenn die Führung sich auf einen ganzen Tag oder länger erstreckt, erregen vielfach Bedenken wegen der damit verbundenen Kosten. Ich will nicht von Diäten für die Lehrer reden: wir Philologen sind nicht so unbescheiden, den Wert solcher Führungen für das Staatswohl mit der Wichtigkeit juristischer Kommissionen und Augenscheinnahme zu vergleichen. Die Bedenken betreffen vielmehr die Schüler, denn wenn auch die Beteiligung da, wo Kosten erwachsen und wo die freie Zeit der Schüler in Anspruch genommen wird, freiwillig sein muß, so sollten doch aus sozialen Gründen auch unbemittelte Schüler nicht zurückzubleiben genötigt sein. Nun ist zwar nicht jedes Gymnasium so glücklich wie das in Lüneburg, wo ein Professor bei seinem siebzigjährigen Geburtstag ein schönes Stipendium für diesen Zweck gestiftet hat, aber daß diese Schwierigkeiten auch sonst zu überwinden sind, zeigt das Beispiel des Kemptner Gymnasiums, das die nicht unbedeutenden Kosten seiner großen Führungen durch Veranstaltung von Konzerten und Rezitationsabenden aufgebracht hat. Freilich, dies Experiment dürfte

nicht überall gelingen, darum möchte ich lieber einen anderen einfacheren Weg vorschlagen, nämlich durch Sammlung ganz kleiner wöchentlicher Beträge eine Wanderkasse zu begründen (für jede Klasse). Am besten freilich wäre es, wenn das Gymnasium in die Lage versetzt würde, aus Regieüberschüssen, also aus eigenen Mitteln für die ärmeren Schüler die Kosten zu decken. Der Preis der Fahrkarten für Schulfahrten hat leider in dem neuen Tarif eine kleine Steigerung erfahren; er beträgt nun die Hälfte des Preises der Eilzugsfahrkarten, also $1^1/_2$ Pf. für den km (früher etwa $1^1/_4$ Pf.). Man hätte vielmehr eine Reduzierung erwarten sollen, da solche Fahrten doch der Erziehung und dem Unterrichte dienen, also gemeinnützige Zwecke verfolgen. Immerhin werden größere Kosten doch nur in Ausnahmefällen erwachsen, die Mehrzahl der Führungen wird sich immer in bescheidenen Grenzen halten können.

Endlich besteht noch ein anderes Bedenken, das ist das Gefühl der Verantwortlichkeit, die Haftung wegen etwaiger Unfälle und sonstiger Anstände. Aber ich denke, da sollte man nicht so ängstlich sein: Schulrat Kerschensteiner sagte mir, daß bei den vielen Tausenden von Führungen, die die Münchner Schulen jährlich veranstalten, im Laufe seiner ganzen Amtstätigkeit nie ein ernstlicher Unfall sich ereignet habe. In Bayern hat, soweit es möglich war, der Staat durch die Minist.-Entsch. vom 5. August 1904 die Haftung übernommen, und wer alle Weiterungen vermeiden will, der kann sich selbst gegen die Folgen der gesetzlichen Haftpflicht um eine ganz geringe Summe (z. B. bei der Deutschen Lebensversicherungs-Gesellschaft Atlas in Ludwigshafen jährlich 2 M.) versichern. Die Versicherung gilt für Personenschäden unbegrenzt und für Sachschäden bis zu 10000 M. Früher, bei den sogen. Maiausflügen, hat es oft auch Anstände disziplinärer Art gegeben, besonders wegen übermäßigen Alkoholgenusses einzelner Schüler. Ich glaube, auch dies ist heute weniger zu fürchten; der Alkoholgenuß ist bei unseren Schülern erfreulicherweise im Rückgang begriffen, besonders in den besseren Familien, und die Disziplin ist im allgemeinen straffer geworden. Wenn der 'Wandervogel' seine großen Touren in der einfachsten Weise, ohne Alkoholgenuß, durchführen kann, so wäre es doch ein Armutszeugnis für uns, wenn wir das nicht auch zuwege brächten. Jedenfalls aber dürfen all diese Bedenken nicht in Betracht kommen und alle Schwierigkeiten müssen überwunden werden, wenn einmal die Erkenntnis gewonnen ist, daß es sich nicht um eine Laune und nicht um Spielerei, sondern um Wichtiges handelt. Dies zu zeigen war meine Absicht.

Unser Gymnasium, das humanistische zumal, ist viel geschmäht und viel gescholten. Man wirft ihm vor, daß es nur büchergelehrte und gegenwartsfremde Menschen erziehe und daß dies weiterwirke auf die Universität und ins praktische Leben hinein. Wir bestreiten dies, wir halten nach wie vor daran fest, daß nichts die geistigen Kräfte der heranwachsenden Generation so allseitig bilde wie die Beschäftigung mit den alten Sprachen, und daß diese Studien immer noch die beste und gründlichste Schulung sind auch für ein tieferes Erfassen der Gegenwartswelt, um aus der Vergangenheit die eigene Zeit zu begreifen. Aber dieser prinzipielle Standpunkt, dieses prinzipielle Fest-

halten an dem Erprobten hat das Gymnasium nicht gehindert, die Methode, die ganze Betrachtungsweise moderner zu gestalten. Ohne daß wir selbst uns dessen recht bewußt wurden, jedenfalls ohne daß die breite Öffentlichkeit es merkte und begriff, ist unser Gymnasium ein anderes geworden. Gilt dies schon für das Studium des Altertums und für die Lektüre der antiken Autoren, wie viel mehr für die übrigen Fächer, für Geographie, Geschichte und Naturkunde, für die modernen Sprachen und für das Deutsche. Gar mancher Vorwurf würde verstummen und mancher unberechtigte Angriff unterbleiben, wenn man unser modernes Gymnasium nur auch recht kennen würde. In diesem Sinne fortschreitender Entwicklung sind auch die bisher unternommenen Versuche mit Schülerführungen gemeint; daß die dabei gemachten Erfahrungen nur günstige waren, haben mir alle Gymnasien bestätigt. Mögen künftig noch mehr als bisher recht viele Versuche die Berechtigung dieser Führungen im Unterrichtsbetriebe erweisen!

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Alfred Rausch, Die Elemente der Philosophie. Ein Lehrbuch auf Grund der Schulwissenschaften. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses 1909. XII und 376 S. Geb. 4.60 M.

Theodor Finckh, Lehrbuch der philosophischen Propädeutik. Heidelberg, Carl Winters Universitätsbuchhandlung 1909. 132 S. Kart. 1.80 M.

Schon seit geraumer Zeit sah man dem Erscheinen des Buches von A. Rausch mit Erwartung entgegen. Der Verf. hatte bereits auf der vierzehnten Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften zu Jena in der Pfingstwoche 1905 gelegentlich der Diskussion über die dort von Bastian Schmid und Alois Höfler gehaltenen Vorträge über philosophische Propädeutik seine Auffassung der Aufgabe gekennzeichnet (vgl. Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften, hrg. von F. Pietzker, Berlin 1905, Otto Salle, Jahrg. XI S. 102), er hatte weiter in dem von F. Ziehen herausgegebenen 'Handbuch für Lehrer höherer Schulen' (Leipzig, B. G. Teubner 1906) in dem von ihm verfaßten Artikel über philosophische Propädeutik ausgeführt, nach welchen Gesichtspunkten er sich diesen Unterricht gegeben denke (vgl. ebenda S. 229 ff., vgl. auch diese Zeitschrift XVIII 331 ff.). Die Veröffentlichung seiner Arbeit hat er endlich begleitet durch einen Aufsatz in den 'Lehrproben und Lehrgängen' (91. Heft, März 1909) unter dem Titel: 'Elemente der Philosophie, ein Beitrag zur Frage der philosophischen Propädeutik'.

Es ist scheinbar etwas Neues, was er uns vorlegt. Neu in der Tat als abgeschlossene Leistung. Den Gedanken erfaßt hat man wohl auch anderwärts in der letzten Zeit. Denn es bedeutet wirklich dasselbe, was Rausch anstrebt, wenn W. Prinzhorn gelegentlich eines Berichts über die freiere Gestaltung des Unterrichts in der Prima an der ihm unterstellten Anstalt (Monatsschrift für die höheren Schulen VIII 293) über den als wahlfreies Fach eingeführten propädeutischen Unterricht in der Philosophie sagt: dieser 'hatte nicht das Ziel, die Schüler in bestimmte Gebiete der Philosophie, wie der Logik und Psychologie, einzuführen auch nicht, ihnen eine bestimmte Weltanschauung zu übermitteln. Er wollte sie vielmehr allgemein zu tieferem Nachdenken über Fragen des Lebens und der Wissenschaft anregen, ihre geistige Regsamkeit und Selbständigkeit wecken, ihre Lust und Kraft zu eigenem Prüfen und Urteilen fördern, ihnen zeigen, wie manche Probleme, die die höchsten Interessen der Menschheit berühren, von der Wissenschaft nicht gelöst sind und auch wohl nie gelöst werden können, kurz, ihnen eine vorbereitende Anleitung dazu geben, in den ernsten Fragen, die an den Menschen herantreten, einen festen Standpunkt zu gewinnen.' Freilich nur dem Ziele nach, das weniger in der Aufnahme größerer Kenntnisse, als in der Erregung eines Bedürfnisses und in der Erweckung, Stärkung und Übung einer Fähigkeit besteht. Der Weg zu diesem Ziele ist bei Rausch wohl ein ganz anderer, als Prinzhorn ihn zu gehen scheint. Ein Lehrbuch auf Grund der Schulwissenschaften nennt er sein Werk, und darin liegt das Eigentümliche seines Unternehmens, daß er aus und an den Einzelwissenschaften, die die Schule ihren Zöglingen bietet, die Hauptprobleme entwickelt, die diese Einzelwissenschaften der Philosophie überlassen müssen. In keiner Weise geht er von Anfang an auf systematischen Zusammenhang aus, er erklärt sich gegen jede Anlehnung an das Verfahren des Universitätsunterrichts, die darin bestände, eine Wissenschaft für den Schulunterricht benutzen zu wollen, indem man die Universitätswissenschaft verkürzt und ver-

stümmelt. Was er anstrebt, hat er in dem Begleitwort zu seinem Buche knapp und klar hervorgehoben. Drei einseitige Richtungen unterscheidet er, denen der Unterricht bisher ausgesetzt gewesen sei: Verbalismus, Sensualismus und Intellektualismus. Richtige Auffassung der Worte habe die eine, eine übertriebene Pflege der Anschauung die andere, die dritte endlich die Überlieferung unverstandener Begriffe in der Art betont, daß die Ausbildung der Schüler eine Schädigung erfuhr. Ein angemessenes Verhältnis müsse zwischen allen drei Bestrebungen sich einstellen, solle der Endzweck der Unterweisung erreicht werden. Nötig sei die Pflege des Wortverständnisses, und ebenso die der Anschauung, wie sie im Leben und im Unterrichte durch Sehen, Bild und Wirklichkeit dem jugendlichen Geist überliefert werde, aber an den so errungenen Besitz müsse ein weiteres geknüpft werden, die ausführliche und zusammenhängende Behandlung der Begriffe, solle das Ganze der Bildung seine Vollendung finden. Es komme darauf an, die Kenntnisse und Meinungen, die die verschiedensten Gebiete der Schulstudien dem Lernenden überliefert hätten, zusammenzuschließen und zu Gesamtanschauungen auszugleichen. Es komme dabei darauf an, die Jugend die Probleme der Philosophie finden und als solche erkennen zu lassen, nicht sie ihr als solche vorzulegen und ihre Lösung dazuzufügen. Der systematische Aufbau wirke lähmend und vermöge nicht das Wissen, die Beispiele, die Gedanken und die Fragen beim Schüler in Bewegung zu setzen. Von diesen, von allem, was angeschaut worden ist, müsse vielmehr ausgegangen und die philosophische Unterweisung angeregt werden.

Aus diesen Überlegungen erstand dem Verfasser der Gedanke einer Schulphilosophie, die das Weltbild zu entwickeln hätte, soweit die Schulwissenschaften es zur Darstellung bringen. Sie soll einen Zusammenschluß des Schulwissens bringen, dem ein systematischer Zusammenhang nicht fehlen würde, wenn auch nicht von einem oder dem anderen Grundbegriffe alles übrige abgeleitet wäre. So elementar eine solche Schulphilosophie wäre, so würde sie doch auf das Ganze gehen. Weltanschauungsfragen würde sie berühren müssen, um zu Klarheit und Wahrheit ihre Schüler heraufzuführen. Nicht minder wichtig, wie für diese werde solche Schulphilosophie sich für den Lehrer erweisen, indem sie ihn befähigt, am konkreten Gegenstande und am Spezialfalle das Bedeutsame herauszufinden, indem sie Zusammenhang zwischen die Einzelfächer bringt.

Die Ausführung, die Rausch seinen Grundsätzen gegeben hat, kann man in allem Wesentlichen als geglückt bezeichnen. Sein Buch ist zwar kein Kompendium der Logik oder Psychologie, ebensowenig eine Grundlegung der Erkenntnistheorie oder der Ethik, aber logische und psychologische, erkenntnistheoretische und ethische Begriffe und Probleme werden in ihm behandelt. Sie werden so behandelt, daß aus Beispielen und besonderen Fällen, wie die einzelnen Disziplinen des Schulunterrichts sie dem Lernenden bekannt gemacht haben, das Höhere, das Allgemeine entwickelt, das Problematische in ihnen aufgewiesen, die Wege der Lösung, die Lösungsansätze dargestellt und beurteilt werden. Vermieden ist bei dieser Darstellungsart der historische Weg, weil er den Lernenden überbürde. Nur soweit sie zur Einleitung dient, wird die Philosophiegeschichte verwertet.

In vier Hauptteile zerlegen sich die Darstellungen des Buches, 'Die Stellung des Menschen zur Welt', 'Die Natur', 'Die Kultur', 'Die Bildung' überschrieben. Von der weitern Gliederung, die bis in die Abschnittsüberschriften an den Rändern der einzelnen Seiten eine wohldurchgeführte übersichtliche und leicht festzuhaltende Disponierung bietet, im einzelnen zu berichten, mag sich erübrigen. Dem Verf. ist es gelungen, einen systematisch vollständigen Überblick über alle die Begriffe zu schaffen, die aus den einzelnen Schulwissenschaften herausgearbeitet als deren Ergebnis dem Schüler entgegentreten, nun aber in ihrer Vereinzelung und Zusammenhangslosigkeit für ihn ihrer Bedeutung nach nicht völlig abgeschätzt und zu vollem Eigentum des Geistes assimiliert werden können. Ein Unterricht, der auf den hier gewiesenen Pfaden wandelt, kann dem abhelfen. Psychologie und logische Vorstellungen und Lehren, Erkenntnistheoretisches

und Metaphysisches, Natur- und Sprachphilosophisches, Religions- und Gesellschaftswissenschaftliches, Grundlehren der Ästhetik und Ethik, die Grundzüge der verschiedenen Standpunkte der Welt- und Lebensanschauungen werden herangezogen, dargestellt, kritisiert, miteinander in Zusammenhang gesetzt. Freilich, von dem Detail, von einer Berücksichtigung aller Einzelfragen ist Abstand genommen worden. So sehr die Abschnitte, welche von logischen Begriffen handeln, als alles Wichtige enthaltend bezeichnet werden können, so mager und dürftig mögen sie dem erscheinen, der die Ausspinnung dieser Lehren in anderen Darstellungen, die für den gleichen Zweck bestimmt sind, gewöhnt ist. Doch nur sehr begrenzt könnte man die Berechtigung eines solchen Tadels zugeben. Der Wert logischer Schulung in allen Ehren: ob eine ins Spezielle durchgeführte Theorie der Logik sie bewirkt, wenn sie nicht durch die Übung des Verstandes an Sachen erlangt ist, wird wohl bezweifelt werden können. Darüber aber kann wohl kein Zweifel sein, daß ein Unterricht, wie er hier von Rausch angebahnt wird, die Teilnahme der Schüler leicht und dauernd zu fesseln vermag und daß der Erfolg ein weit tieferer und ein weit nachhaltigerer sein wird als der, der nach den Erfahrungen der Vergangenheit im allgemeinen dem hergebrachten Unterricht in der philosophischen Propädeutik zugesprochen werden konnte.

Den Inhalt seines Buches hat Rausch in der Praxis erproben können, sofern er in den beiden Jahrgängen der Prima bei wöchentlich einstündigem Unterricht ihn vor den Schülern entwickelt und mit ihnen besprochen hat. So denkt er sich denn wohl auch zunächst die Benutzung des Buches an anderer Stelle. Eine zweite Art schließt er nicht aus, und diese, will dem Berichterstatter scheinen, könnte noch weitgehendere, tiefere Wirkung ausüben. Auch an solchen Anstalten, die besondere Lehrstunden für philosophischen Unterricht nicht freimachen können, wird nach der Meinung des Verf. das Buch seine Stelle finden können. Jedesmal, wo nämlich die Erörterungen in einem Fache auf allgemeine Fragen führen, solle es den Leitfaden für deren Behandlung bilden, indem einmal der Lehrende nach ihm Umfang und Art der Besprechung abwäge, dann aber auch die Schüler selbst, denen es etwa durch die Schülerbibliothek zugänglich wäre, die bezüglichen Abschnitte studierten. Das erste scheint das Wichtigste. Es wäre gewiß sehr viel gewonnen, wenn die Gelegenheit zu solchen Exkursen in jedem Unterrichtsfache ergriffen würde, wenn sie sachgemäß, nach einheitlichen Gesichtspunkten ausgebeutet würde — dazu könnte Rauschs Buch in den Händen eines einträchtig arbeitenden Kollegiums die Unterlage bieten.

Das so viel schmalere Büchlein Finckhs scheint auf den ersten Blick wieder in den alten Bahnen zu wandeln. Es zerfällt wesentlich in die beiden Teile Psychologie und Logik. Aber schon die Inhaltsangabe belehrt, daß hier mindestens der Versuch gemacht ist, auch den Ansprüchen zu genügen, welche über den engeren Bereich von Belehrungen über Fragen dieser Disziplinen hinausgehen. Erstens geht der eigentlichen Psychologie ein Kapitel voraus, das die Hauptlehren der Psychophysik behandelt, dann aber finden sich drei weitere Kapitel, als erkenntnistheoretischer Anhang zur Psychophysik, als metaphysischer Anhang dazu, und als erkenntnistheoretischer Anhang der philosophischen Propädeutik bezeichnet, die dieses Gepräge tragen und ihren Zweck recht gut erreichen. Auch dieses Buch ist aus der Unterrichtspraxis hervorgegangen, und die klare, schlichte Darstellung läßt es wohlgeeignet erscheinen, um den Zweck zu erfüllen, für den der Verf. es bestimmt hat, 'als Grundlage zu dienen für jene möglichst lebendig zu gestaltenden Besprechungen in Oberprima, die dazu dienen sollen, die in den verschiedenen Einzelfächern gewonnenen Erkenntnisse der Schüler durch ein geistiges Band zusammenzuschließen, in den Primanern vor ihrem Abgang auf die Hochschule ein Verständnis für einheitliche Auffassung von Wissenschaft, Welt und Leben anzuregen'. Max Nath.

DIE SCHULGEMEINDE UND DIE SCHULDISZIPLIN

Von Willibald Klatt

Als der alte Trozendorf seine Schüler bei vorkommenden Schulvergehen in Form einer Gerichtsverhandlung das Urteil selber finden ließ, ahnte er wohl nicht, daß nach dreieinhalb Jahrhunderten begeisterte Reformer ähnliche Gedanken als *'dernière nouveauté'* ausposaunen würden. Immerhin ist ihnen zuzubilligen, daß sie sich dabei keiner bewußten Unterschlagung schuldig machen — schon deshalb nicht, weil eine tiefe Kenntnis der Geschichte der Pädagogik nicht eben die stärkste Seite unsrer Reformer zu sein pflegt. Ja, sie gehen sogar ganz ehrlich zu Werke und nennen ihre unmittelbare Quelle, indem sie auf Amerikas und zum Teil auf Englands Beispiel hinweisen. In Amerika, wo ausgesprochenermaßen die Schule nicht in erster Linie Kenntnisse vermitteln, sondern für die späteren Aufgaben des selbstverantwortlichen, demokratisch freien Staatsbürgers erziehen will, werden in der Tat im Unterricht in der Schule und in den Settlements (die man unsrer Fortbildungsschule vergleichen kann) viel öfter als bei uns Gelegenheiten gesucht und gefunden, um auch die Pflichten des Schulbürgers (wie der Schüler dort gern genannt wird) unter allgemeineren Gesichtspunkten zu beleuchten, ihre innere Vernünftigkeit und die daraus folgende Notwendigkeit ihrer Erfüllung nachzuweisen und so die Unterordnung unter die Schuldisziplin dem Schüler als eine direkte Vorübung auf den Beruf des Staatsbürgers wertvoll erscheinen zu lassen.[1])

'*Poterunt . . . legitime imperare qui legibus, cum pueri essent, norant obtemperare.*' Nach diesem Grundsatze verfuhr Trozendorf[2]), als er seine Schule nach dem Vorbilde der römischen Republik — freilich mit höchsteigener Verbrämung — gestaltete und Konsuln, Senatoren, Zensoren, Ökonomen, Ephoren und Quästoren einsetzte, denen er als Dictator perpetuus seinen Willen aufnötigte. War auch in erster Linie die Not — der Mangel an Lehrern — die Ursache dafür, daß er die scharfe Scheidung zwischen Lehrern und Schülern aufgab, so war doch ein andrer Gedanke für ihn leitend: die zahlreichen Schüler, die jene Ämter innehatten, mußten in dieser ihrer Eigenschaft notwendig vermittelnd zwischen Lehrer und Schüler treten, und dadurch sollte eine etwaige Opposition schon im Entstehen unschädlich gemacht werden. Trozendorf setzte

[1]) 'Die amerikanische Schule ruht auf dem Gedanken, daß moralische Erziehung wichtiger ist als intellektuelle.' So äußert sich W. T. Harris, der oberste Erziehungsbeamte der Vereinigten Staaten. (Fr. W. Förster, Jugendlehre S. 165.)

[2]) Raumer, Geschichte der Pädagogik, 4. Aufl. I 173 ff. (Gütersloh 1872).

voraus, daß die Ämterträger sich stets auf die Seite der Autorität schlagen würden; Raumer bemerkt dazu, Trozendorf sei der Mann gewesen, 'um jene Einrichtungen nicht zu einem Affenspiel herabsinken zu lassen' (S. 178 a. a. O.). Da er alle Gesetze selber gab und auch die Gerichtsentscheidungen sehr stark beeinflußte (z. B. wurde man bei schlechter Verteidigungsrede eo ipso verurteilt), so kann von einer republikanischen Verfassung bei ihm freilich nicht eigentlich die Rede sein. Aber wir werden später sehen, daß auch die modernsten Reformer, die eine geistige Verwandtschaft mit Trozendorf schaudernd weit von sich weisen würden, es doch auch nicht verschmähen, ihren eigenen Geist als dictator perpetuus über ihrer Schulverfassung schweben zu lassen, und daß dieser Geist sich als Poltergeist kundgibt, sobald die 'Schulbürger' von ihren verfassungsmäßig garantierten Rechten unbequemen Gebrauch machen.

Zwei Erscheinungsformen der 'Schulgemeinde' möchte ich betrachten, um den Wert des neuen Unternehmens zu beleuchten: die eine ist ein Internat, die zweite besteht — zunächst als Versuch — an einer öffentlichen Staatsschule, nämlich an dem k. k. Staatsgymnasium zu Pola in Istrien. Da auch in Preußen seit kurzer Zeit an einer öffentlichen höheren Schule ein solcher Versuch im Gange ist, so werden meine Ausführungen vielleicht nicht ganz ohne aktuelle Bedeutung sein.[1])

In Wickersdorf bei Saalfeld in Thüringen werden die Zöglinge 'nicht nur als Objekte für Erziehung, Regierung und Unterricht' betrachtet, sondern als 'Subjekte des gemeinsamen Schullebens'; sie sind 'demgemäß den Erziehern koordiniert'. Der Unterricht ist 'eine Verabredung von Lehrern und Schülern zum Zweck der Erreichung eines bestimmten Zieles durch gemeinsame Arbeit'. Die Schüler haben nicht nur das Recht zu fragen, sondern die Pflicht, 'in den Unterricht fördernd einzugreifen'. Es finden Beratungen über die 'beste Weise des Fortschreitens' statt. — In allen Dingen gilt das Prinzip der Öffentlichkeit, wodurch das Kritisieren hinter dem Rücken der Lehrer vermieden und eine öffentliche Meinung geschaffen werden soll. Das Organ hierfür ist die Schulgemeinde, der jeder Schüler nach einer gewissen Novizenzeit angehört. Sie tritt zusammen, wenn der Direktor oder ein Drittel der Stimmberechtigten es wünscht. Es besteht Redefreiheit für alle nach parlamentarischen Formen, aber abgestuftes Stimmrecht. Die Beschlüsse betreffen Hausordnung, Tageseinteilung, Vertretung nach außen, Feste, Organisation. Daneben wird durch Zettelwahl ein Ausschuß gebildet, dem nur Schüler der Oberklassen angehören dürfen. Seine Aufgaben sind: regelmäßige Besprechung von allgemeinen Angelegenheiten, Führung der Schulgeschichte, Stellung von Anträgen beim Direktor, der Lehrerkonferenz oder der Schulgemeinde. Er bildet das Schiedsgericht bei Schülerstreitigkeiten. Jedes Ausschußmitglied erhält vom Direktor 1—3 Schüler der Unterklassen als

[1]) Als Quellen benutze ich für das Wickersdorfer Internat das 'Wickersdorfer Jahrbuch 1908' und Mitteilungen eines ehemaligen Zöglings, der für die Anstalt begeistert ist; für Pola: 1. einen Vortrag von Dr. K. Prodinger auf dem Philologentage in Graz 1909; 2. einen Artikel in der 'Weltlichen Schule', 1909, Nr. 15; 3. eine Artikelreihe im 'Polaer Tagblatt', 7.—11. Dezember 1909 (alle von Dr. Prodinger).

'Schützlinge' zugewiesen, deren Ordnung und Sauberkeit es zu überwachen hat. Der Ausschuß ist keine repräsentative Körperschaft, da ja die gesamte Schulgemeinde jederzeit zusammentreten kann. Auch soll in ihm nicht etwa eine verfeinerte Form des Pennalismus gepflegt werden: er hat 'nur Pflichten, keine Rechte'. Abgehende Schüler können auf Vorschlag des Direktors auswärtige Mitglieder werden; aus ihrer Zahl, so hofft man, werden die künftigen Erzieher der Anstalt hervorgehen, denen 'der Wille zu diesem Ideal in Fleisch und Blut übergegangen ist'. — 'Übrigens liegt es auf der Hand', heißt es an einer Stelle des Jahrbuches, 'daß eine wirkliche Entwicklung dieses Gedankens (der Schulgemeinde) nur in einem Internat stattfinden kann'. Das ist auch meine Überzeugung gewesen, sobald ich den später zu besprechenden Vortrag von Dr. Prodinger-Pola hörte. Ein Internat war meines Wissens die Schule Trozendorfs in Goldberg, Internate waren die Fürstenschulen, wo man ähnliches versuchte; daß in einem großen Externat die Gesetzgebung und der Wirkungskreis der Schulgemeinde sich nur auf ein ziemlich enges Gebiet von Äußerlichkeiten erstrecken kann, erscheint mir unbestreitbar. Soll sie Größeres leisten, so weiß ich nicht, woher die Zeit dazu genommen werden soll. — Die Hauptschwierigkeit, die sonst in Schulen aus den Disziplinargesetzen erwächst, scheint nun freilich, wenn man das Jahrbuch daraufhin ansieht, in Wickersdorf gar nicht zu bestehen: ich meine Konflikte zwischen Lehrern und Schülern. Es wird nur der vortreffliche Geist gerühmt, der in der Bildung von besonderen 'Kameradschaften' zum Ausdruck kommt, d. h. Schülergruppen, die sich um einen der jeweiligen Gruppe besonders sympathischen Lehrer zur Pflege engerer Gemeinschaft scharen. Was über das Leben und Treiben innerhalb und außerhalb des Hauses, über Musik- und Theateraufführungen, Sportübungen, gemeinsame Reisen u. dgl. berichtet wird, ist so anheimelnd, daß man gern glauben kann, es seien die Gelegenheiten zu Konflikten auf das geringste Maß beschränkt. Wie aber, wenn sie doch entstehen? Welche Rechte üben dann Ausschuß und Schulgemeinde? Was geschieht, wenn die Persönlichkeiten nicht zueinander passen? Mit einigem Stolze berichtete mein Gewährsmann, der — wie gesagt — ein begeisterter Anhänger des Systems ist und mir übrigens einen recht glaubwürdigen Eindruck machte, von einer 'indirekten Rüge', die einmal ein neuer Lehrer vom Ausschusse durch Vermittlung des Direktors bekommen habe, weil sein Umgangston den Schülern nicht gefiel; mit noch größerem Stolze aber versicherte er, er selbst habe das Recht gehabt, seine 'Schützlinge' körperlich zu züchtigen, und habe dies an einem renitenten Amerikaner mit Wissen des Direktors einmal 'ganz gehörig' ausgeübt. Ich würde lieber sagen: 'ganz ungehörig'. Es ist freilich nicht schwer, den Polizeigeist der öffentlichen Schulen zu bemängeln, wenn man das Odium auf die Tutoren abwälzt, die selber noch Schüler sind. Aber ist das kein 'verfeinerter Pennalismus'?

Nun zu dem viel wichtigeren, weil öffentlichen Unternehmen in Pola. Dr. Prodinger beruft sich auf das Vorbild von Mr. Wilson L. Gill, der 1897 in New York die 'school-city' ins Leben gerufen hat, sowie auf Anregungen Fr. W. Försters, des Verfassers der 'Jugendlehre'. Er hält die Orga-

nisation der heutigen Schule für 'absolutistisch, zaristisch' und will ihr eine konstitutionelle Gestalt geben, die möglichst an die österreichische Staatsverfassung angelehnt sein soll, einmal, um den Schülern das Gefühl der Rechtsunsicherheit zu nehmen und ihnen Vertrauen zur Schule einzuflößen, dann aber auch, um sie 'in ihre Pflichten und Rechte als Staatsbürger praktisch einzuführen'. Etwas reichlich operiert er dabei, um uns Lehrern unsre bisherige Schlechtigkeit zu Gemüte zu führen, mit dem Geiste der Liebe, den der Stifter des Christentums, dessen Bild fast in jedem Schulzimmer hänge, in uns habe erwecken wollen. Das ist ja nun ein wenig unlogisch: im Namen der christlichen Liebe gibt man nicht Verfassungen, denn der Grundgedanke jeder Verfassung ist das strenge Recht, und der Staat ist ein Heide, einen christlichen Staat gibt es nicht, wie einmal Professor Sohm gesagt hat. Aber Prodinger ist, wie wir sehen werden, der Meinung, daß eben auf den Geist der Liebe vorläufig bei der heutigen Lehrerschaft nicht viel Verlaß ist und daß deshalb die Garantien einer Verfassung nötig sind. Daß er diese Garantien im Ernstfalle wieder durchlöchert und durchlöchern muß, indem schließlich doch immer die Lehrer die Entscheidungen treffen, — das ist der Humor an der Sache.

Das erste Erfordernis für eine tüchtige 'Reform' ist, daß der Reformer die bestehenden Zustände für spottschlecht hält. Darin leistet auch Prodinger das Menschenmögliche. Nachdem er entwickelt hat, welche Bedeutung die Ordnung (im weitesten Sinne) für die menschliche Gesellschaft hat, und wie diese Ordnung nur durch Selbstbeherrschung, die Selbstbeherrschung aber nur für einen starken Willen möglich ist, erklärt er, die heutige Schule vermöge nichts zur Entwicklung starker Charaktere zu leisten; 'denn alle Gelegenheiten, wo die Jugend ihren Willen stärken und sich wirklich zur Selbstbeherrschung bilden könnte, sind ihr genommen. Sie hat keine Verantwortung: geht es krumm oder gerade, ist Ordnung oder nicht, das kümmert sie nicht, das ist Sache des Anstaltsleiters und des Lehrkörpers, die haben dafür zu sorgen; die Jugend, wie die Verhältnisse heute liegen, sorgt nur dafür, daß möglichst viel Unruhe gemacht werde'. Das ist waschechter Reformerstil; man behauptet einfach, daß heute alles schlecht sei, — sonst könnte ja einer bescheiden fragen, ob die Reform überhaupt nötig sei. Und nun kommt die Reform: sie besteht — eine unerhörte 'Neuerung', die man bei uns wohl schon so lange kennt, wie es Schulen gibt — darin, daß Schüler zu Ordnern gemacht werden. Das einzig wirklich Neue ist das, daß allmählich die Lehrer die Aufsicht ganz an die Ordner und Oberordner überlassen sollen. Und nun treten die Vorteile, die natürlich 'auf der Hand liegen', zutage. 'Die Schüler, die durch das absolutistische Schulregiment geradezu verleitet wurden, Unfug zu begehen, werden nun genötigt, über Ordnung ein wenig nachzudenken' . . . Die Ordner müssen um ihrer Würde willen auf lose Streiche verzichten, die andern tun es, um ihnen den Dienst nicht zu erschweren. Die große Zahl der Ordner gestattet zudem bessere Überwachung der Schüler, und 'so bleibt ihnen, um nicht in Strafe zu fallen, nichts anderes übrig, als gesittet und ruhig zu werden'. Man muß schon eine ziemlich große Laterne anzünden, um hier den

neuen Geist der Freiheit und Liebe zu entdecken. Einer von uns unmodernen Altpädagogen könnte vielleicht sogar darauf hindeuten, daß wir in unserer Praxis sehr oft genötigt sind, die Ordner zurechtzuweisen, weil sie viel zu streng, zu kleinlich, zu parteiisch sind. Aber vielleicht liegt das auch am alten 'System', das 'auf die Unterdrückung jeder Freiheit ausgeht'. Ist es nötig, davor zu warnen, aus der schwarz in schwarz gehaltenen Schilderung Prodingers etwa Schlüsse auf die Disziplinarverhältnisse an den österreichischen Mittelschulen zu ziehen? Weiß man nicht, daß Übertreiben und Verallgemeinern die eigentliche Methode des modernen Reformpädagogen ist? Dieser junge Reformer (dem Augenschein nach steht er höchstens im Anfange der Dreißiger) beruft sich außerdem noch auf seine 'langjährige Erfahrung'. Trotz des neuen vortrefflichen Ordnungsdienstes kommen nun aber — da die Menschennatur sich selbst auf dem Papier nicht so rasch reformieren läßt — doch allerlei Verstöße vor, und nun muß die Gerichtsbarkeit der Schulgemeinde in Tätigkeit treten. 'Die Gerichtsbarkeit, wie sie heute von der Schule jeder Kategorie ausgeübt wird, ist wohl einer der dunkelsten Punkte in unserm ganzen Schulwesen überhaupt.' Beweis: eine Geschichte von zerschlagenen Fensterscheiben, bei der ein Professor acht Wochen Hausarrest verhängte und trotz aller Gegenvorstellungen auch durchaus einen Unschuldigen mitbestrafen wollte. Die Geschichte beweist aber nur, daß der Lehrer ein schlechter Lehrer war und daß die Anstalt augenscheinlich keinen Direktor besaß. Demgegenüber könnte ich gleich drei Geschichten erzählen: zwei, bei denen man (ich will absichtlich etwas undeutlich reden) vor versammelter Konferenz erwachsenen Schülern bei wirklich sehr schweren Disziplinarvergehen geradezu die Antworten, die ihre 'Unschuld' beweisen sollten, in den Mund zu legen suchte; eine dritte, die sich nicht einmal zutrug, sondern sehr oft wiederholte, und die darin bestand, daß der Schüler, der sich vergangen hatte, vom Schulleiter zu dem Lehrer hingeschickt wurde, um sich zu entschuldigen, worauf dann jedesmal eine Bestrafung für unnötig und unzulässig erklärt wurde. Prodinger würde das wohl schwerlich ein 'vollständig despotisches Gerichtsverfahren' nennen dürfen. Mit Pathos ruft er aus: 'Daran krankt unser Schulwesen: die Liebe hat man aus ihm vertrieben, das Gemüt hat keinen Platz — der Verstand ist alles.' Ist nun ein in Pola begangenes Unrecht 'zu groß, um unbestraft zu bleiben', hat ein Schüler 'trotz besserem Wissen das Schlechte getan', so erhebt der von den Schülern gewählte Anwalt Anklage; es geht eine Voruntersuchung mit Zeugenvernehmung und Protokoll voraus, 'bei der natürlich ein Herr des Lehrkörpers hilft, wenn es nötig ist'. Dann erfolgt Festsetzung des Termins für die Hauptverhandlung, ordnungsmäßige Vorladungen, Stellung des Verteidigers. Zwölf Richter fällen das Urteil. Bei der Verhandlung 'wacht ein Lehrer darüber, daß keine Ungerechtigkeiten vorfallen, und steht dem Gerichtshofe mit Rat und Tat zur Seite'. Berufung erfolgt an den Lehrkörper, und zwar mittels eines Schriftsatzes. Die Berufungsinstanz bestätigt das Urteil oder ändert es um oder verfaßt 'einen neuen Akt', gibt darin 'die Gründe für ihre abweichende Meinung' an und schickt das Aktenmaterial zu-

rück. Glückliches Pola, in dem die Lehrer Zeit zur Mitwirkung an einer so 'aktreichen' Tragikomödie haben!

Nützlich zu lesen ist auch das, was man — um im Stile zu bleiben — die Rechtsbelehrung nennen könnte. 'Unser Gerichtshof geht von der Anschauung aus, daß wir Menschen volle Gerechtigkeit überhaupt nicht erreichen können; . . . wir müssen immer ungerecht sein, auch beim besten Willen. . . . Wir könnten als Richter nur dann wirklich gerecht sein, wenn wir auch die geheimsten Gedanken der Menschen wüßten und stets vollkommen objektiv wären; . . . so müssen wir die Begriffe und die Tätigkeit des Richtens und Strafens vollkommen aufgeben und uns statt dessen auf die Pflege der sittlichen Natur derer verlegen, die irgendwie gefehlt haben.' Wie machen wir das? Wir sagen statt Strafe 'Besserungsmittel', statt Richter 'Pfleger'.[1]) Im übrigen bleibt alles so, wie es in vielen Schulen schon längst ist. Körperliche Züchtigungen und Einschließungen sind verpönt; die Besserungsmittel sind Ersatz eines beschädigten Gegenstandes, Arbeiten, die dem Schüler oder der Allgemeinheit nützen (im letzteren Falle denkt man unwillkürlich an Treppenscheuern, Heizen, Sandkarren); ferner Entziehung von Ehrenrechten, Belehrung, bedingte Verurteilung. Die Dinge sind so 'neu', daß einem ordentlich die Augen wehtun! Und nun die Wirkung der Reform: 'Lüge, Heuchelei, Verstellung müssen zum größten Teile verschwinden, weil sie keinen Sinn mehr haben.' Nein, viel Sinn haben sie freilich nicht mehr, denn der Lehrer ist nicht mehr der gemeinsame Feind, folglich haben die Zeugen kein Interesse mehr daran, nichts gesehen zu haben und den Kameraden rein zu waschen, der vielleicht bei nächster Gelegenheit gegen sie selber zeugt oder gar ihr Richter ist. Aber es ist doch merkwürdig, daß Lüge, Heuchelei und Verstellung bei den Gerichtsverhandlungen gegen Erwachsene noch immer so häufig vorkommen, daß die Erscheinung der 'wilden Männer' immer häufiger wird und daß die Meineide immer noch nicht ausgerottet sind! Kommt das etwa noch auf das Konto der alten Schule, und wird das alles aufhören, wenn erst die Schulgemeinde eine Pflichteinrichtung wird? Prodinger hofft in der Tat von seinen Zöglingen späterhin auch eine Reform des staatlichen Gerichtswesens. 'Wir sind nicht Epigonen. . . . sondern selbst Klassiker, imstande Schöneres und Kraftvolleres zu bilden, als jemals gesehen wurde.' — Auch in Pola ist das Papier geduldig. Immerhin wird mancher Zeitungsleser in Pola die heutigen Zöglinge des k. k. Staatsgymnasiums beneiden. Aber hoffentlich übersieht er einen wichtigen Punkt nicht: die Gerichtsbarkeit der Schüler ist doch nur scheinbar selbständig. Nicht genug, daß ein Lehrer die Verhandlung überwacht, er bespricht sich vorher 'mit dem Anstaltsleiter oder mit dem Herrn, der den Fall anzeigte . . ., über diejenigen Besserungsmittel, welche anzuwenden wären, und teilt dies dann dem Anwalte mit'. Man muß sich wundern, daß die Schüler unter diesen Umständen überhaupt noch mitmachen. Es erklärt sich offenbar nur aus ihrem Spieltrieb, dem es nicht viel Unterschied macht,

[1]) Ist das sittlicher Nihilismus oder bloß Schaumschlägerei?

ob Indianer, Krieg oder Gericht gespielt wird. Das Ganze erinnert auch an die radikalen Vorschläge eines preußischen Schulleiters, gegen den ich vor zwei Jahren im 'Tag' und der 'Kreuzzeitung' zu Felde ziehen mußte: der wollte dem Schülergerichtshof fast noch mehr Rechte einräumen und forderte schließlich zur Abwechslung sogar einen Elterngerichtshof, bestehend aus Ärzten, Predigern, Juristen, Eltern und auch — Lehrern. Das Gefährliche an allen diesen amerikanischen Importartikeln — und deshalb bekämpfe ich sie — ist für mich das: die Importeure, selber Jugenderzieher, erklären die berufsmäßigen Jugendbildner für bankrott und schenken dem Scharfsinn und dem Gerechtigkeitssinn der Unmündigen und der Laien oder Halblaien mehr Vertrauen als uns. Es bedarf nun bloß noch einer Anzahl 'günstiger Resultate', und wir sind um einen pädagogischen 'Fortschritt' reicher. Aber selbst wenn die Zahl der Nieten bei diesem neuen Jugendspiele verschwindend klein wäre, so würde ich doch rufen: 'Nein und tausendmal nein! Man verschone uns mit diesen dem Jahrhundert des Kindes bloß noch als Schlußkrönung fehlenden Errungenschaften!' Jeder Lehrer, der dazu die Hand böte, würde selbst die Axt an die Wurzel der Disziplin legen! In einer Zeit, in der das Wort 'Gehorchen' selten mehr ein williges Ohr findet, in der keine Autorität unangezweifelt und unbekrittelt bleibt, sollte man derartige Spielereien doch von den Toren der Schule fortweisen! Auch ich bin der Meinung, daß die Schule eine Art Gemeinde sein soll, ja, daß sie geradezu für den heranwachsenden jungen Menschen in tausendfältigem Sinne ein Abbild des Staates sein muß, in dem er einst leben und wirken muß. Aber gerade deshalb ist die Schule vor allem auch der Ort, wo er Ehrfurcht vor dem Gesetz zu lernen hat. Und diese Ehrfurcht wird nicht dann am größten sein, wenn er diese Gesetze hat machen helfen, sondern wenn er in dem natürlichen Bedürfnisse nach Anerkennung einer Autorität, das er aus dem Elternhause mitbringen müßte, sich den geltenden Gesetzen unterwirft, einfach weil sie Gesetze sind und weil sie sich ihm in den Männern verkörpern, die ihm durch ihr Wissen, ihr Alter und ihr sittliches Vorbild überlegen sind. Auch ich bin dafür, daß der Schüler, sobald es irgend sein Erkenntnisvermögen gestattet, zu der Einsicht geführt werde, daß die Schulgesetze nicht bloß willkürliche Satzungen sind, sondern Notwendigkeiten, die sich aus den Verhältnissen ergeben. Ich bin, solange ich Schüler erziehe, immer bemüht gewesen, ihnen zu zeigen, daß manche Verbote, wie z. B. das des Herumlaufens im Hofe, von uns geradezu mit Widerstreben erlassen werden, einzig um Unfälle zu vermeiden, nicht um den natürlichen Drang zu fröhlicher, ungezwungener Bewegung einzudämmen. Ich bin sehr damit einverstanden, daß man bei jeder Disziplinarstrafe sich nicht mit dem Strafen begnügt, sondern den Schuldigen zur Erkenntnis seines Unrechts führt; ich trete gern dafür ein, daß man dem 'Angeklagten' möglichst weitgehende Redefreiheit gewähren und die Angelegenheit stets nach allen Richtungen untersuchen, ja, lieber auf Bestrafung überhaupt verzichten soll, ehe man riskiert, einen Unschuldigen zu treffen. Ich bin deshalb auch der Meinung, daß man nur in ganz schlimmen Fällen, wo eine wirklich ernste Gefahr für die

andern besteht, sich zur Entfernung eines Schülers verstehen sollte. Niemals aber werde ich zugeben, daß Schüler über Schüler mit gleichem oder besserem Erfolg zu Gerichte sitzen können als ihre Lehrer. Mag auch manche Maßregel der Schule hart erscheinen oder für den einzelnen wirklich hart sein, für die Erziehung der Jugend, d. h. für das Hineinwachsen in die späteren Pflichten des Bürgers, ist selbst eine harte Schule immer noch ein größerer Segen als dieses merkwürdige Zwitterwesen einer Gerichtsbarkeit, die scheinbar von den Schülern ausgeübt wird, in Wirklichkeit aber doch nur so lange ihr Dasein fristet, als sie die Billigung des Lehrkörpers für ihre Entscheidungen findet. Sie ist ja freilich ziemlich ungefährlich und harmlos, wenn man sie mit dem bisher zum Glück nur auf dem Papier existierenden 'Elterngerichtshof' des oben erwähnten Schulleiters in Vergleich stellt. Sie ist im Einzelfalle sogar nahezu unschädlich dank der Einrichtung eines Berufungsgerichts, das aus dem Lehrkörper besteht, 'wobei der Direktor die Rolle eines Oberrichters einnimmt'. Aber wenn es heißt, der Anwalt habe die Interessen der Schulgemeinde zu verteidigen, 'sofern sie dem Gesetze und der Billigkeit entsprechen', so lassen sich daraus allerlei Möglichkeiten herauslesen. Die eigentlich bedeutsamen, die für die Schülerschaft bei weitem bedeutsamsten Objekte der Gerichtsbarkeit sind und bleiben doch immer die, bei denen sie sich mit den Anweisungen oder der Person eines Lehrers in Konflikt setzen. Wenn es aber als die Pflicht jedes Schulbürgers, also doch ganz besonders der 'Würdenträger' bezeichnet wird, 'auf gesetzlichem Wege sich mit allen Kräften dafür einzusetzen, daß jedem Mitbürger unter allen Umständen volle Gerechtigkeit widerfahre', so kann man diese *'droits de l'homme'* doch nur verwirklicht denken, indem auch Konflikte zwischen Lehrern und Schülern vor das Forum des Gerichtshofes gezogen werden. Dann aber wäre es eine Einrichtung, gegen die eigentlich auch die Eltern der Schüler sich auflehnen müßten, wenn sie noch einiges Vertrauen zu den Lehrern und einigen Sinn für die Pflege des Autoritätsgedankens haben. Bleibt nun jedoch, wie man einwenden könnte, den Lehrern ohnehin der entscheidende Einfluß auf die Untersuchung und die Verhängung der Strafen gesichert, so ist das Verfahren nichts als eine ungeheure Zeitvergeudung, gegen die sich meiner Meinung nach die Schüler sehr bald so sehr sträuben dürften, daß man Mühe hätte, überhaupt die paar Richter aufzutreiben. Und dann — welch ein umständliches, prosaisch-langweiliges, welch gänzlich unpädagogisches Treiben! Man sollte meinen, daß täglich ein paar fürchterliche Kapitalverbrechen in einer Schule vorkommen, wenn man diesen Aufwand an bureaukratischen, paragraphenreichen Veranstaltungen sieht! Das meiste, was in der Schule wider die Ordnung und die Disziplin geschieht, läßt sich mit ein paar ernsten Worten, einer Rüge oder einer leichten Strafe erledigen; wenn es gelingt, auch noch mit den Eltern des Schülers eine Aussprache herbeizuführen, so kann man oft dauernde Abhilfe schaffen. Wenn also der österreichische Kollege von einem absolutistischen oder zaristischen Regiment redet, das er durch ein konstitutionelles ersetzen wolle, so wird man beinahe neugierig auf die Zustände an seiner Schule. Aber so arg schlimm kann es nicht sein, wenn Direktor, Lehrer und Schulrat

sich bereitfinden lassen, keine Spielverderber zu sein und den 'Versuch' mitzumachen.

Nun, ich möchte noch einmal die Zuversicht aussprechen, daß man bei uns lächelnd über solche Anregungen zur Tagesordnung übergehen wird. Selbst der Hinweis darauf, daß der Betätigungsdrang der Schüler die Eröffnung dieses Feldes erheische, wird hoffentlich nichts fruchten. Unsre gesunde Jugend bringt ihre freie Zeit nicht in Gerichtssälen, sondern auf dem Sportplatze zu. Da mag sie ruhig eine konstitutionelle Verfassung einführen. Aber da liebt sie freilich mehr ein möglichst kurzes Verfahren. Und merkwürdigerweise sind da die Böcke oft die besten Gärtner! —

DIE HOMERISCHE FRAGE IM UNTERRICHT

Ein Vortrag[1])

Von Paul Cauer

Wie weit ist es statthaft, in die Behandlung Homers auf der Schule die höhere Kritik hereinzuziehen? Und in welcher Form soll das, was man davon mitzuteilen sich entschließt, den Schülern geboten werden? Der Aufforderung, über dieses Thema öffentlich hier zu sprechen, bin ich gern gefolgt. Denn Homer im besonderen, und die allgemeine Frage, wie zwischen Wissenschaft und Schule die innere Verbindung zu gewinnen sei, haben mich beschäftigt, seit ich meinem Berufe diene, also seit einem Menschenalter. So glaubte ich aus eigner Erfahrung etwas bringen zu können, was manchem hier und da neu wäre.

Ein Gedanke allerdings wird uns allen gemeinsam sein: die Ansicht — oder darf ich sagen, die Einsicht? — daß es untunlich ist, die wichtigsten Resultate der homerischen Wissenschaft in knapper Form als Einleitung zu geben, wenn in Untersekunda die Homerlektüre beginnt. Eher wäre es möglich, am Schluß, kurz vor der Reifeprüfung, zusammenzufassen und zu formulieren, was im Laufe von vier Jahren beobachtet und erkannt worden ist. Dem Unterricht würde es obliegen, während dieser ganzen Zeit das Ziel im Auge zu halten, und dafür zu sorgen, daß nachher Stoff bereit liegt und der Zusammenfassung harrt. Nehmen wir einmal dies als die Aufgabe, so ist weiter zu fragen: welcher Art soll der Stoff sein? wie soll das ausgewählt werden, was man allmählich den Schülern mitteilt? Oft wird gesagt: nur die gesicherten Ergebnisse! Aber wenn wir die abwarten wollen, so müssen wir die Berührung der homerischen Frage im Unterricht *ad Kalendas Graecas* vertagen. Greifen Sie, wohin Sie wollen, Sie finden als sicher hingestellt oder doch mit Zuversicht vorgetragen die entgegengesetztesten Anschauungen. Deshalb kann dem Lehrer die Aufgabe nicht erspart werden, selber die Entscheidung zu treffen. Dagegen könnte man einwenden, nicht ein jeder sei Spezialist auf dem Gebiete der

[1]) Der Vortrag wurde in der altphilologischen Gruppe des rheinischen Philologentages in Düsseldorf am 2. Juli 1909 gehalten. Er erscheint hier, nur ganz wenig erweitert, mit Benutzung der stenographischen Niederschrift, welche von zwei Primanern des Königlichen Gymnasiums dort mit freundlicher Bereitwilligkeit gemacht wurde. Literarische Nachweisungen habe ich nicht hinzugefügt; wer prüfen und weitergehen will, findet den Anhalt dazu in meinen 'Grundfragen der Homerkritik', 2. Aufl. 1909.

Homerforschung, und kaum einer sei es von Anfang an. Aber das schadet nichts. Wenn ein junger Lehrer, der zum ersten Male die Odyssee-Lektüre leiten soll, das Gefühl hat, daß er den Stoff noch nicht beherrscht, so wird er um so mehr den Drang empfinden, sich einzuarbeiten; und indem er das allmählich tut, im Fortgange des Unterrichts, erlebt er immer neue Freuden der Erkenntnis. Die frische Lust daran teilt sich den Jungen mit, und diese unmittelbare Wirkung gibt mehr als Ersatz für etwaige Unvollkommenheiten des Wissens, das zunächst zu Gebote steht. In verstärktem Grade gilt dies auf den höheren Stufen: Primaner mag man geradezu als Mitarbeiter gewinnen. Auf anderen Gebieten ist es ja heute ein mit Recht beliebtes Verfahren, daß die Schüler zu eigener Tätigkeit des Beobachtens und Untersuchens angeleitet werden; die physikalischen, chemischen, biologischen Übungen unserer Realanstalten geben davon ein schönes Beispiel. Im Grunde ist es ein uralter pädagogischer Gedanke, der nur durch den Kultus der aus dem Elementarunterricht übernommenen Methoden des Darbietens und Aneignens zurückgedrängt war. Lassen wir ihn auch dem Gymnasium wieder zugute kommen. Nicht, indem wir auch für sie Experimentierkurse einführen: das wäre äußerlich nachgemacht, in falscher Analogie; sondern indem wir in dem großen Reich historischer Wissenschaft Stellen ausfindig machen und in Angriff nehmen, an denen die Kraft des Anfängers einsetzen kann, um sich in der Analyse überlieferter Denkformen, in Traditionsforschung zu versuchen. Eine Fülle solcher Anlässe bietet Homer.

Um überhaupt seine Worte zu verstehen, müssen wir immer wieder und immer mehr danach streben, daß wir von der durch Grammatik und Abstraktion beherrrschten Ausdrucksweise, an die wir gewöhnt sind, loskommen, uns herausarbeiten aus dem Bann der Schriftsprache in die leichtere Luft einer natürlichen, ursprünglichen Rede, in der die Gedanken nicht nach Vorbedacht zu einem Satzgefüge geordnet, sondern in freier Bewegung, wie sie in der Seele auftauchen, so ausgesprochen werden. Von der Ungebühr gegen seinen Vater empört will Telemach die Freier zur Ordnung weisen (*σ* 406 ff.):

δαιμόνιοι, μαίνεσθε καὶ οὐκέτι κεύθετε θυμῷ
βρωτὺν οὐδὲ ποτῆτα· θεῶν νύ τις ὔμμ' ὀροθύνει;
ἀλλ' εὖ δαισάμενοι κατακείετε οἴκαδ' ἰόντες,
ὁππότε θυμὸς ἄνωγε· διώκω δ' οὔ τιν' ἐγώ γε.

Ist es nicht gar zu schwächlich, daß er das Gesagte gleich wieder zurücknimmt? klänge seine Mahnung nicht besser aus, wenn der letzte Vers fehlte? — so mag man schon in Sekunda fragen. Es hat Gelehrte gegeben, die ihn streichen wollten. Aber malen wir uns die Szene nur aus: am Feuer steht Odysseus, *ἐς πάντας ὁρώμενος* (344); sein Blick begegnet dem des Jünglings, den er gestern gewarnt hat, sich nicht durch Eintreten für den Vater zu verraten (*π* 275. 279) — da erschrickt dieser, und lenkt ein. Umgekehrt einmal in der Ilias, wo der Telamonier die Freunde aufgefordert hat, für ihn zu beten, daß er über Hektor siege (*H* 193 ff.):

ἀλλ' ἄγετ', ὄφρ' ἂν ἐγὼ πολεμήια τεύχεα δύω.
τόφρ' ὑμεῖς εὔχεσθε Διὶ Κρονίωνι ἄνακτι
σιγῇ ἐφ' ὑμείων, ἵνα μὴ Τρῶές γε πύθωνται,

aber schnell, sich besinnend und sich berichtigend hinzusetzt:

ἦ καὶ ἀμφαδίην, ἐπεὶ οὔ τινα δείδιμεν ἔμπης.

Ton und Gebärde, von denen das bedruckte Papier nichts weiß, machten in beiden Fällen den Übergang deutlich; die Zuhörer des Dichters sahen seine Gedanken werden. Und so können auch wir sie sehen, wenn wir uns das, was heute gelesen werden muß, gesprochen, vorgetragen denken.

Beispiele solcher Lebendigkeit enthält naturgemäß im ganzen die Ilias weniger als die Odyssee, in der der Dichter stellenweise fast raffinierte Wirkungen gesucht und erreicht hat. Ἐπεὶ οὔ οἱ [oder τοι] ἔνι φρένες, οὐδ' ἠβαιαί. scheint eine sprichwörtliche Redensart gewesen zu sein; Poseidon sagt es über Achill zu Agamemnon Ξ 141, Antinoos über den fremden Bettler zu diesem selbst φ 288, als er darum gebeten hat, sich auch an dem Bogen versuchen zu dürfen. Des geprägten Wortes bedient sich Eurymachos zu einer scherzhaften Wendung. Feierlich hebt er an: 'Hört mich, ihr Freier der hochberühmten Königin! Ein Gott ist mit im Spiele, daß der Mann da in das Haus des Odysseus kam. Sieht es doch ganz so aus, als ob der Glanz der Fackeln von seinem Haupte ausgehe.' Hier hält er einen Augenblick inne, um dann, mit plötzlich verändertem Tone, die Begründung zu geben: ἐπεὶ οὔ οἱ ἔνι τρίχες, οὐδ' ἠβαιαί (σ 355). Es ist nicht anders, als wenn bei uns jemand die schönen Verse, in denen Walter um die verlorene Lebenszeit klagt, anführen und mit kecker Änderung sagen wollte: *Owé, war sint verwunden alliu miniu hâr!*

Daß in einem Stück homerischer Poesie der Formelbestand des epischen Gesanges benutzt werden konnte, um durch ein parodierendes Zitat Heiterkeit hervorzurufen, ist ein überraschender Gedanke, der doch nicht über das Verständnis von Obersekundanern hinausgeht. Mit ihm aber öffnet sich wie mit einem Schlage ein Blick in den gewaltigen Zeitabstand, der die Odyssee vom eigentlichen Heldenepos trennt. Dessen Vorstellungskreis und Wortschatz mußte in langer Gewöhnung den Sängern wie dem Publikum geläufig und vertraut geworden sein, ehe jemand auf den Einfall kommen konnte, ihn auf Zustände und Vorgänge des bürgerlichen Lebens zu übertragen. Und dies ist doch recht eigentlich die poetische Tat, die für uns in der Odyssee vollbracht erscheint. Da wird nun im hohen Ton heroischer Dichtung von den Leiden und Freuden der kleinen Leute, der Hirten, Knechte, Fahrenden erzählt. Die 'hehre Mutter' des Bettlers Arnäos (σ 5), der 'göttliche Sauhirt' der 'Beherrscher der Männer' — in der Ilias heißen Achill, die Atriden, Patroklos so — machen auf den, der die Worte im eigentlichen Sinne nehmen will, einen komischen Eindruck. Ob sie auch von den Zeitgenossen des Dichters so empfunden wurden? Kaum. Ausdrücke, Beiwörter, die einst in bestimmendem Zusammenhang entstanden waren und etwas bedeuteten, durch vielfachen Gebrauch aber abgeschliffen sind und

ohne Bewußtsein des eigentlichen Sinnes verwendet werden, finden sich durchweg bei Homer, schon in der Ilias, in so großer Menge, daß dieses konventionelle Element mit Recht als ein wesentliches Merkmal des epischen Stiles gilt. Und doch kann solcher Zustand nicht ursprünglich gewesen, er muß erst geworden sein. Um diese für ein tieferes Verständnis Homers grundlegende Tatsache anschaulich zu machen, leisten gerade jene ehrenvollen Benennungen in der Odyssee, die wie unser 'Herr' und 'Fräulein' erst durch geschichtliche Entwicklung auch den Dienenden zugekommen sind, die beste Hilfe.

Vereinzelt ist es geschehen, daß man, schon im Altertum, an dieser Verschiebung Anstoß nahm. Eumäos erzählt dem Gaste, wie gut er es auf seiner jetzigen Stelle gehabt habe, wie gut vollends er es gehabt haben würde, wenn sein Herr ihm geblieben wäre: Haus und Hof und eine 'vielumworbene Frau' hätte er ihm gegeben (ξ 64). Das ist nun doch für den Schweinehirten, auch nur als Hoffnung, etwas viel: deshalb änderte ein kluger Grammatiker *πολυμνήστην* in *ἐύμορφον*. Dies, für uns eine alte Variante, beseitigt den Anstoß; aber wie soll er entstanden sein? Sicher nicht aus irgend einer Absicht, sondern durch unbewußtes Festhalten des erhabenen Stiles, dem *πολυμνήστη βασίλεια* gemäß war (δ 770. ψ 149). Daß es irgendein vorauszusetzender Abschreiber gewesen sei, der, von der sonstigen Gewohnheit völlig beherrscht, unwillkürlich die einzelne Stelle ihm anpaßte, ist an sich nicht undenkbar; alle Wahrscheinlichkeit spricht jedoch dafür, daß der Dichter selbst, wie bei *δῖος ὑφορβός* und *ὄρχαμος ἀνδρῶν*, so hier in dem gegebenen Tone beharrt ist. In diesen Erwägungen liegt nichts, was ein Schüler, der seit zwei bis drei Semestern Homer liest, nicht verstehen, ja, auf leise Anregung, selbst finden könnte. Die textkritische Frage dient als Handhabe, um in das Wesen einer poetischen Kunstsprache mit geschichtlich sonderndem Blick einzudringen. Davon gleich noch eine Probe. Patroklos weilt lange im Zelte des verwundeten Eurypylos, *ἦστό τε καὶ τὸν ἔτερπε λόγοις* (*Ο* 393); dafür hatten einige antike Ausgaben *ἔτερπε λούων*, d. i. *λόων*: wie sind beide Lesarten zu beurteilen? Das später so viel bedeutende und so viel gebrauchte *λόγος* kennt Homer noch so gut wie nicht; außer an unsrer Stelle begegnet es einmal in der Odyssee, *μαλακοῖσι καὶ αἰμυλίοισι λόγοισι* (α 56), wo ein moderner Aristarch *ἔπεσσι* vorgeschlagen hat, um die vereinzelte Erscheinung wegzuschaffen. Ist es zuviel gewagt, wenn wir glauben, daß demselben Reinigungseifer *λόων* einst seinen Ursprung verdankte? Daß von einem Buche die Vorrede zuletzt geschrieben wird, ist überall das Natürliche; dem Primaner, der sich bei *Ο* an das in α Gelesene erinnert, wird man zutrauen dürfen, daß er diese praktische Erwägung auf das epische Proömion anwendet und so das Eindringen des späten Wortes in dem einen Beispiel ohne weiteres begreift. Auch das andere wird bald seine Erklärung finden, wenn Patroklos' Wiederauftreten bei Achill (*Π* 2) den Anlaß gibt, seinen Botengang einmal im Zusammenhange zu betrachten.

Daß ein Abstraktum wie *λόγος*, wo es im Epos auftritt, ein später Eindringling ist, versteht sich von selbst. An und für sich kann ein ungewöhnliches Wort auch ein Überrest aus älterer Zeit sein. Und oft wird es ein-

gehender Prüfung bedürfen, um zu entscheiden, welcher von beiden Fällen vorliegt, ob eine Erscheinung, die sich von der einheitlichen Masse abhebt, diesseits oder jenseits liegt. Noch? oder Schon? so sollen in sprachlichen Dingen bereits die reiferen Sekundaner fragen lernen; und sollen der Frage auch da sich bewußt bleiben, wo mit ihren Mitteln eine Antwort nicht gefunden werden kann. Manchmal aber ist das vollkommen möglich. *Ἀργέιοι*, *Δαναοί*, *Ἀχαιοί* kommen in der Odyssee 30-, 13-, 118mal vor; sind die beiden seltneren Benennungen modern oder archaisch, im Vordringen begriffen oder im Absterben? Für die Stufe der Odyssee ergibt sich die Entscheidung leicht, sobald man die einzelnen Stellen aufschlägt, und nachsieht, in welcher Verbindung die verschiedenen Namen gebraucht werden; für die Ilias müßte die Untersuchung besonders geführt werden. Die Verhältnisse liegen dort weniger einfach, was wieder mit dem höheren Alter zusammenhängt. Diesem entspricht auch, ebenfalls auf dem Gebiete des Namenwesens, der Unterschied im Gebrauche der Patronymika. Bildungen wie *Ἀτρεΐδης*, *Πηλεΐδης*, *Τυδεΐδης*, *Νηληιάδης*, *Λαερτιάδης* sind in der Ilias geläufig und kehren in der Odyssee wieder; aber sie werden nicht fortgesetzt. *Νεστορίδης Πεισίστρατος* ist der einzige aus der jüngeren Generation, der regelmäßig so genannt wird. Vereinzelt finden sich *Ἀγαμεμνονίδης Ὀρέστης*, *Εὐηνορίδης Ληόκριτος* u. a., daneben mit erkennbarer Absicht um eines etymologischen Spieles willen für den besonderen Fall erfunden: *Μέντωρ Ἀλκιμίδης*, der kräftige Hilfe verspricht χ 235, *Πολυθερσεΐδης* der Frechling χ 287, *Πολυπαμμονίδης* der Sohn des begüterten Mannes ω 305. Aber weder Telemach noch Alkinoos und seine Söhne noch die Führer der Freier erhalten ein solches Beiwort, obwohl gerade diesen beiden die ehrende Erwähnung des Vaters überall zuteil wird: *Πολύβου πάις*, *Εὐπείθεος υἱός*. Vollends verschwunden ist in der Odyssee der Typus *Καπανήιος*, *Νηλήιος*, *Τελαμώνιος*, der noch entschiedener als der ganze Gebrauch patronymischer Wortbildung nach Nordgriechenland weist. Ist es unfruchtbare Gelehrsamkeit, den Primanern — etwa bei *B* 20 — zu erzählen, daß Namen wie *Δαμαίνετος Νικίαιος*, *Μένιππος Πετθάλειος* auf thessalischen Inschriften massenhaft vorkommen? sie daran zu erinnern, was jede Karte des ägäischen Meeres vor Augen stellt, daß die griechischen Ansiedler in Lesbos und Troas aus Thessalien gekommen sind, daß Achill und sein Lehrer, der Kentaur Cheiron, dort zu Hause waren, und nicht minder die olympischen Götter. Des Ausblickes in diesen Hintergrund unsrer Ilias bedarf es ohnehin, wenn die Tatsache der Dialektmischung nicht ganz unerklärt bleiben soll.

Und das darf sie nicht. Wenn aller wissenschaftliche Unterricht darauf ausgeht, intelligentes Erstaunen zu wecken, so wird doch wohl Homer keine Ausnahme machen. An einer Mischung aus Reuterschem Platt und Hebelschem Alemannisch würde jeder Anstoß nehmen; nichts andres aber wird uns zugemutet, wenn wir *ἄμμες* und *ἡμεῖς*, *ἀργεννός* und *ἀλεγεινός*, *πίσυρες* und *τέσσαρες*, *Ἀτρεΐδαο* und *Πηλέλεως* als Formen einer und derselben Mundart begreifen sollen. Einem Lehrer, der über dergleichen ruhig hinwegginge, wären Schüler zu wünschen, die sich das nicht gefallen ließen. Ein paar große

Gruppen äolischer Elemente — Gemination der Liquidae, ᾱ für ᾰ, κέν für ἄν — befestigen sich bald im Gedächtnis. Nun aber die Frage: wie sind sie hereingekommen? Den genauen Hergang zu ergründen ist ein Problem der Wissenschaft; die Grundzüge des Zusammenhanges aber sind deutlich. Die Kunst des epischen Gesanges war in Thessalien ausgebildet worden; von dort nahmen die Eroberer — achäischen Stammes — ihre Lieder mit nach Kleinasien, und wußten bald auch von den beim Übergang und in der neuen Heimat vollbrachten Taten zu singen. Doch ihre kriegerische und politische Macht ging nieder: von Süden drangen Ionier siegreich vor; Smyrna, einst eine äolische Stadt, fiel ihnen anheim. Wie andres Gute der unterworfenen Kultur, so machten sie sich auch die Heldenpoesie, die sie vorfanden, zunutze und pflegten sie weiter. Zunächst in der überlieferten Sprachform. Je mehr aber ihre Sänger die erlernte Kunst beherrschten und freier ausübten, desto leichter und häufiger geschah es, daß ihnen auch Worte der eigenen Mundart von der Zunge flossen. Im Laufe der Generationen ist es dahin gekommen, daß Ionisch im Epos wie die eigentliche Sprachmasse erscheint, in die nur hier und da Äolismen eingesprengt sind.

Besonders lehrreich sind die Formen des vermeintlichen Verbums *ἀπαυρώω. Zugrunde liegt ein starker Aorist ἀπέϝραν, wie ἀπέδραν, mit äolischer Vokalisierung des w-Lautes nach dem Typus von ταλαύρινος in ἀπεύραν, 3. Sing. ἀπεύρα übergegangen. Das verstanden ionische Dichter nicht und machten aus dem Aorist in Gedanken ein Imperfectum, ἀπηύρα, wie von einem Verbum contractum, dazu dann die 1. Person ἀπηύρων (z. B. ν 132), ja schließlich auch eine gleichlautende 3. Pluralis (Α 430). Vielleicht ist der Lehrer, wenn diese Formen begegnen, in der Lage, die Entwicklung, wie Gustav Hinrichs sie erkannt hat, selber erst zu lernen. Desto besser: mit um so mehr Interesse wird er dabei sein, um so ungezwungener werden seine Schüler mitlernen. Und nicht bloß die einzelne Erklärung ist der Gewinn; von dem Ineinander und Übereinander der Dialekte bekommen sie, wenn auch noch halb unbewußt, allmählich eine Vorstellung.

In Prima wird diese dann zur Klarheit gebracht und weiter verwertet. Wenn man die Stätten des Gottesdienstes bei Homer sammelt und vergleicht[1]), so zeigt sich: er findet fast immer im Freien statt; Tempelbau ist eine Neuerung, noch nicht zu herrschendem Gebrauche durchgedrungen. Und nun heißt der Tempel νηός, mit ionischem Vokal, während λαός, bei ursprünglich gleichem Lautbestande, äolisch ist. Der sprachlichen Schichtung entspricht hier die der Kulturelemente. Und damit ist ein weiterer allgemeiner Gesichtspunkt für die Betrachtung des Epos erreicht. Möglich, daß ein Lehrer, der zum ersten Male die Ilias zu behandeln hat, vorbeigeht, daß er auch beim zweiten Male weder auf das η in νηός noch auf die Unterschiede in der Veranstaltung des Kultus

[1]) Für kleine selbständige Arbeiten dieser Art will das sachliche Register meiner Ausgabe den Schülern den Stoff bieten, das jetzt auch, mit einigen anderen Stücken, die ähnlichen Zwecken dienen, in besonderem Heftchen erschienen ist: Beigaben zu Ilias und Odyssee, 1905.

achtet. Das wäre noch kein Unglück. Bei erneuter Lektüre in einem späteren Jahre kommt er doch wohl noch dazu; und inzwischen gibt es anderes, was ihm schon jetzt auffällt, und worüber sich mit zu wundern er seine Schüler einladet. Der Schmied, auch wenn er Gold bearbeitet (γ 432), heißt bei Homer χαλκεύς, 'der Bronzener'; eine Folge des ganz überwiegenden Gebrauches der Bronze, neben der das Eisen sehr zurücktritt, oder richtiger: noch wenig hervortritt. Denn es ist das jüngere Metall. Eiserne Geräte kommen selten, eiserne Waffen überhaupt kaum vor (Δ 123. *H* 141. Σ 34. Ψ 30); und doch findet sich, wo davon die Rede ist daß Waffen aus der Nähe der Schmausenden entfernt werden sollen, die Wendung: αὐτὸς γὰρ ἐφέλκεται ἄνδρα σίδηρος (π 294. τ 13). Ein solches Sprichwort konnte doch nur da entstehen, wo die Verfertigung von Waffen aus Eisen etwas Gewöhnliches war; das war sie in der Welt, die Homer beschreibt, noch nicht: ein handgreiflicher Widerspruch. Ich meine, die jungen Leser von τ müßten imstande sein, ihn zu würdigen; sind sie aber noch nicht reif dazu, so mögen sie sich ihre Verwunderung bis Prima aufheben, wo das 'eiserne Herz' (*X* 357. Ω 205; vgl. Υ 372) erneuten Anlaß gibt zu fragen, wie weit den Zuhörern des Dichters der Gebrauch des Eisens vertraut gewesen sein muß und kann.

Auf demselben sachlichen Gebiete liegt eine Beobachtung verwandter Art, die ebenfalls bei der Ilias-Lektüre gemacht wird: daß zwei verschiedene Weisen der Bewaffnung durcheinander gehen. Bald erkennen wir den altertümlichen Turmschild, der den einzigen Schutz des fast nackten Mannes ausmachte, bald den leichten Rundschild späterer Zeit, der zu Panzer und Beinschienen getragen wurde; manchmal findet sich beides in derselben Szene vereinigt. Wie ist das zu erklären? Bildet die ältere Bewaffnung für unser Epos die Grundlage, in die erst einzelne Ansätze der jüngeren eingedrungen sind? oder herrscht die neue Bewaffnung, und die alte ist nur in versprengten Resten aus früherer Zeit erhalten? Es könnte ja auch sein, daß im Grunde beides zuträfe, daß in geschichtlicher Entwicklung der eine Zustand aus dem andern hervorgegangen wäre; dann hätten wir hier dasselbe Verhältnis wie in der Mischung äolischer und ionischer Mundart. Genug, die Gelehrten streiten, und unsre Primaner werden den Streit wohl nicht schlichten. Aber sehr geeignet ist er, um an ihm das Denken zu üben, ja vielleicht deshalb noch geeigneter, weil die Gefahr ferner liegt, daß der Lehrer sie zu einer bestimmten Entscheidung hin zu drängen sucht.

In diesem Sinne aus der Not eine Tugend zu machen, unter vorläufigem Verzicht auf eine bestimmte Antwort um so ruhiger und reiner den Kern der Frage zu erfassen, bietet sich öfter Gelegenheit. In der Ilias ist Iris die Götterbotin; auch in Ω wird sie abgesandt, um Thetis in die Versammlung der Olympier zu rufen. In demselben Gesang aber wird nachher erzählt, wie Hermes auf Zeus' Geheiß zur Erde hinabgeht und den greisen König ins Lager der Achäer geleitet. In solcher Tätigkeit finden wir ihn wiederholt in der Odyssee, die von Iris kaum noch etwas weiß, nur in dem Spottnamen des Bettlers auf Ithaka eine Erinnerung an sie bewahrt hat. Wie sind hier Unterschied und Übereinstimmung zu beurteilen? Steht das der Ilias hinzugefügte Gedicht

Ἕκτορος λύτρα schon unter dem Einfluß der Odyssee? oder ist der Gedanke, Hermes als Boten zu verwenden, aus der Situation, die männlichen Beistand erwünscht machte, in Ω entstanden und dann für das jüngere Epos festgehalten worden? Ein deutscher Aufsatz über das Thema 'Hermes in Ω und in κ' könnte zu dieser Alternative führen. Sie zu entscheiden wird vielleicht auch der Lehrer ablehnen; vielleicht ist er in der Lage, auf eine dritte Möglichkeit hinzuweisen. Ein Schüler aber, dem die Frage, um die es sich hier handelt, klar geworden ist, hat damit ein tüchtiges Stückchen wissenschaftlicher Bildung gewonnen.

Ein beliebtes Aufsatzthema ist wohl schon seit alters: 'Das Kulturbild in den homerischen Gleichnissen'. Den Stoff zu ihnen nimmt der Dichter aus dem bürgerlichen Leben, aus der Tätigkeit des Hirten, des Bauern, des Handwerkers. Wo er sagen will, die Troer seien eines Speerwurfs Weite zurückgewichen, erinnert er an ein Wettspiel: so weit, wie der Wurf eines Speeres sich erstreckt, den ein Mann schleudert *πειρώμενος ἢ ἐν ἀέθλῳ ἠὲ καὶ ἐν πολέμῳ δηίων ὕπο θυμοραϊστέων* (*Π* 590 f.). 'Oder auch im Kriege': was liegt alles in dieser einen Wendung! Offenbar standen der Dichter und sein Publikum kriegerischem Treiben fern. Sie hatten davon gehört und hörten eben jetzt wieder davon, in dem Gesang, der aus ferner Vergangenheit (*Ε* 304) von den Ruhmestaten des achäischen Stammes berichtete; doch wenn sie sich das Geschehene in Gedanken ausmalen sollten, so mußten die Erfahrungen des eignen, bescheidenen, ländlichen und gewerblichen Lebens der Phantasie den Anhalt geben. Wie ein Held in die Feinde einbricht und, durch die Masse zur Umkehr gezwungen, den Schild auf den Rücken geworfen, unter dem Schwirren der Geschosse ruhig davongeht: das hatte wohl noch keiner von ihnen gesehen. Aber vertraut war der Anblick des Esels, der im Saatfelde sich gütlich tut, obwohl Kinder mit Knütteln ihn zu verjagen trachten: sein dickes Fell spürt die Schläge kaum, gleichgültig grast er weiter, bis er genug hat und langsam abzieht:

ὣς τότ' ἔπειτ' Αἴαντα μέγαν Τελαμώνιον υἷὸν
Τρῶες ὑπέρθυμοι πολυηγερέες τ' ἐπίκουροι
νύσσοντες ξυστοῖσι μέσον σάκος αἰὲν ἔποντο (*Λ* 563—565).

Wo der Dichter sagen will, daß die kämpfenden Heere sich das Gleichgewicht halten, erinnert er an die Wage in der Hand des Zimmermanns (*Ο* 410 ff.) oder an die redliche Witwe, die Wolle gesponnen hat und das Garn dem Arbeitsherrn abwägt, sorgsam die Schalen vergleichend, *ἵνα παισὶν ἀεικέα μισθὸν ἄρηται* (*Μ* 435). Diese Bedeutung der Gleichnisse, so offen sie zutage liegt, ist erst neuerdings, dank dem Beitrage eines englischen Gelehrten, klarer erkannt worden. Homer und seine Zuhörer leben in einer Zeit, die durch einen langen Zwischenraum von der Entstehung der Heldensage getrennt ist; schon die Ilias steht jener Periode fern. Unwillkürlich schleichen sich dem Ionier Anschauungen und Begriffe aus der eignen Welt in das überlieferte fremde Weltbild, das im Liede festgehalten werden soll, ein: *σίδηρος, νηός, λόγος*. Doch auch mit Absicht suchen die Dichter zwischen der alltäglichen Wirklich-

keit und dem verklärten Bereich der Heldensage eine Beziehung herzustellen, eine Brücke zu schlagen, auf der die Einbildungskraft hinüberschweifen kann. Diese Brücke sind die Gleichnisse. Und nun tut die Odyssee jenen großen Schritt weiter: sie nimmt das bürgerliche Leben selber zum Stoff einer Dichtung im heroischen Stil.

Gewiß kennt jeder von Ihnen, meine Herren, manches schöne Gemälde, in dem der Künstler durch eine geöffnete Tür oder ein Fenster aus dem zunächst dargestellten Raume den Blick in einen dahinter gelegenen eröffnet, mit Linien und Farben die Fläche perspektivisch hinausschiebt. So ist es bei Homer. Und immer neuen Anhalt findet der Blick, um tiefer zu dringen. Wie die Sage vom Blocksberg und seinen Hexen in Norddeutschland, die vom Staffelstein in Franken, so muß die Vorstellung, daß die Götter auf dem Olymp wohnen, da entstanden sein, wo die Menschen den schneebedeckten Gipfel des Berges vor Augen hatten: das wurde schon berührt. Doch nun finden sich auch Gesänge, in denen Zeus, *Ἴδηθεν μεδέων*, von Anfang bis zu Ende auf dem phrygischen Berge thronend gedacht ist. 'Olymp und Ida' wäre wieder ein Aufsatzthema. Wo tritt der eine als Göttersitz hervor, wo der andre? wo sind beide Voraussetzungen vermischt? Szenen, an deren Verlauf der Olymp einen greifbaren Anteil hat, den anschaulichen Hintergrund für das Kommen und Gehen der Götter bildet — wie in *E* —, haben die Vermutung für sich, die älteren zu sein. Sind vielleicht ganze Stücke der Erzählung aus dem Mutterlande mitgebracht worden? Denn wenn epische Sprache und Darstellungskunst von dort nach Asien gewandert sind, so kann das nur in der Gestalt von Liedern geschehen sein. Was war deren Inhalt? Die Belagerung Trojas natürlich noch nicht; aber vielleicht ähnliche Kämpfe um eine thessalische oder böotische Stadt? — Das sind Probleme, deren Verfolgung nun doch über den Gesichtskreis von Schülern hinausführt. Auch eine Lösung, die der Lehrer selbst etwa zu haben glaubt, wird er ihnen nicht mitteilen. Zu eignem Suchen sollen sie angeleitet, nicht zur Annahme von Resultaten verleitet werden. Zum Suchen aber und zum Finden gibt es reiche Gelegenheit, wenn wir an das untere, dem Abschluß nahe liegende Ende der Entwicklung des Epos zurückkehren und hier verweilen.

Durchsichtige Namen regen zum Nachdenken an. Daß der brave Mann, der dem Königssohne zur Reise ein Schiff leiht, *Νοήμων* heißt, sein Vater *Φρόνιος*, ist kein Zufall. Unter den Freiern ist *Ἀμφίνομος* der besonnen Abwägende, *Ἀντίνοος* der Freche, der zugleich, als Sohn eines *Εὐπείθης*, den Beweis liefert, daß ein bekanntes deutsches Sprichwort nicht ausnahmslos gilt. Patronymische Bildungen, durch die der Dichter das Wesen des Sohnes vom Vater her andeutet, sind uns schon begegnet. Umgekehrt erinnert der Name des Sohnes *Τηλέμαχος* daran, daß der Vater in der Ferne kämpft; nicht etwa, daß er dem Kampfe fern bleibt. Möglich an sich wäre auch dieser Sinn; Odysseus in der *ἐπιπώλησις* lehnt ihn ausdrücklich ab: *Τηλεμάχοιο φίλον πατέρα προμάχοισι μιγέντα* (*Δ* 354), ein ernstes Wortspiel. Was überhaupt an Witzen bei Homer vorkommt, zusammenzustellen und zu erklären, wäre wohl der Mühe wert, und

für einen Primaner nicht zu schwierig. Bleiben wir bei den Namen. Den Tropf, der durch nächtliches Wagnis die Rosse des Peliden zu erbeuten hofft, dann beim ersten Schrecken davonläuft, ohne doch dem Verderben zu entrinnen, das er mutwillig herausgefordert hat, sollen wir als *Δόλων* im Gedächtnis behalten, den Sohn des *Εὐμήδης*. In Z hat ein troischer Jüngling, wie Dolon reicher Leute Kind, das Unglück, von den fliehenden Pferden aus dem Wagen geschleudert zu werden, mit dem Gesicht in den Staub. So trifft ihn Menelaos; dessen Knie umfassend fleht der Hilflose um Gnade. Doch Agamemnon tritt dazwischen, und er muß sterben, der Held, weil er nicht fortlaufen kann, *ἤρως Ἄδρηστος*. Ist auch *Ἀλέξανδρος* im Spott so genannt? der Name von einem wirklichen Helden auf den Lüstling übertragen? Er heißt ja auch *Πάρις*, und der Doppelname scheint darauf hinzudeuten, daß zwei Sagen zusammengeflossen sind, in deren einer der Gemahl der Helena einst eine ganz andre Rolle gespielt haben könnte als in der Ilias. Soll man Primanern zumuten, darüber eine Ansicht zu haben? Nein; aber die Fragen, die hier gestellt werden können, mag man aus ihnen herauslocken. Bei wem das gelingt, der hat mehr geleistet, als wenn er eine für ihn zurechtgemachte Frage richtig beantwortet.

Namengebung ist ein Teil der poetischen Erfindung; diese auch im Inhalte der Erzählungen aufzusuchen zugleich eine Aufgabe der Wissenschaft und ein belebender Gedanke für die Schullektüre. Daß innerhalb zweier Tage dreimal nach dem Bettler geworfen wird, hat seit lange der Kritik Anstoß gegeben (*ρ* 374—491. *σ* 346—422. *υ* 284—325). In Wilamowitz' eindringender Untersuchung sind die Gesichtspunkte, nach denen die drei Stellen sich vergleichen lassen, festgelegt, auch glücklich verwertet. Man erkennt, wie eine beliebt gewordene Szene gern variiert wurde. Dabei lag es nahe, den Hergang zu vergröbern, die Darstellung des Anlasses leichter zu nehmen; es konnte aber auch geschehen, daß der Verfasser einer Nachbildung darauf ausging, die Motivierung psychologisch zu vertiefen und so dem derben Gegenstand eine neue, würdigere Seite abzugewinnen. Ob das nun notwendig verschiedene Verfasser gewesen sein müssen, ob es nicht möglich war, daß derselbe Sänger, weil er gemerkt hatte, wie reicher Beifall so handgreiflichen Späßen zuteil wurde, dem Geschmacke seines Publikums nachgab und sich in etwas geänderten Wiederholungen zu überbieten suchte: darüber wird wohl niemals Einigkeit unter den Gelehrten erzielt werden. Dagegen ist es kein aussichtsloses Unternehmen, durch allseitige Betrachtung die Reihenfolge sicherzustellen, in der die drei Szenen gedichtet worden sind. Und daran sich zu versuchen, kann sehr wohl auch reiferen Schülern zugemutet werden. Mag mancher fehlgreifen und nachher in mündlicher Diskussion widerlegt werden: daß der Spürsinn herausgefordert und geübt wird, ist das Wesentliche und Fördernde.

Von der neueren Kritik nahezu einstimmig verurteilt ist die Episode von der Jagd auf dem Parnaß in *τ* (395—466). Soeben hat Odysseus' Amme Eurykleia beim Fußwaschen an dem Schenkel des Bettlers die Narbe gefühlt. Wir sind gespannt, was nun geschehen soll, erwarten, daß die Alte laut aufschreit, daß Penelope dazukommt und das Geheimnis des Königs entdeckt wird.

Aber der Dichter hat Zeit. Mit der ruhigsten Miene erzählt er, als ob uns das jetzt irgendwie interessieren könnte, wo die Narbe herstammt: wie der Jüngling einst seinen Großvater besucht hat, mit dessen Söhnen auf die Jagd gezogen ist, wie da ein großer Eber aufgespürt wurde usw. usw. Siebzig Verse lang müssen wir, auf die Folter gespannt, zuhören, bis der Grausame ein Erbarmen empfindet und unsere Neugierde befriedigt. In gefühlloser Weise ist die einfache Erzählung des ergreifenden Hergangs unterbrochen: so urteilt Kirchhoff und ähnlich vor ihm Nitzsch. Aber könnte das nicht gerade die Absicht gewesen sein? könnte nicht eben der Kunstgriff hier für uns zum ersten Male erscheinen, der heute jedem Romanschreiber geläufig ist, daß er im Augenblicke der Entscheidung abbricht und etwas einschiebt, um die Spannung zu erhalten und zu steigern? In der Tat glaube ich, daß mit dieser Erklärung Oskar Jäger recht hat, und würde kein Bedenken tragen, jugendliche Leser zu ihr hinzuführen. Aber nicht auch zu der Folgerung, die dem ungeschulten Denken natürlich erscheint, daß Gelehrte Verkehrte seien, über die man lächeln dürfe. Wer hat denn — hier wie in so mancher Horazischen Ode — die feinere Deutung vorbereitet, für tieferes psychologisches und künstlerisches Verständnis den Blick geschärft? Wer anders als der Scharfsinn des Gelehrten, der einen Anstoß richtig empfand. Daß ein Forscher, der eine von anderen übersehene Tatsache als erster beobachtet hat, gleich auch die endgültige Erklärung für sie findet, kommt in der Wissenschaft wohl nicht allzuhäufig vor. Wer beides in seinem Urteil auseinanderzuhalten weiß, bleibt vor der Gefahr bewahrt, eine neue und wertvolle Beobachtung deshalb zu verwerfen, weil er den Erklärungsversuch, mit dem verbunden sie auftrat, widerlegen kann. Und solche voreilige Ablehnung ist ja ein sehr gewöhnlicher Fehler; ihn zu vermeiden eines der ersten Erfordernisse für den, der sich in der Entwicklung der Wissenschaften zurechtfinden will. Und dazu sollen doch unsere Gymnasiasten erzogen werden.

Daß die gewohnheitsmäßige Einstellung des Auges auf Echt oder Unecht wohl einmal dahin führen kann, den Blick über das Einfache, an sich Verständliche hinweggleiten zu lassen, will ich nicht leugnen. Der Bericht, den der fremde Reisende der Königin über die Schicksale ihres Gemahls gibt, entspricht so ziemlich den Tatsachen; nur ist er unvollständig, von dem Aufenthalte bei Kalypso wird nichts gesagt (τ 273 ff.). Daraus hat man gefolgert, und manche glauben es noch heute, daß hier die Erinnerung an eine ältere Gestalt der Odysseus-Dichtung nachwirke, in der es Kalypso noch nicht gegeben habe. Vor 17 Jahren ließ ich von meinen Primanern in Kiel das Thema bearbeiten: 'Die Lügenerzählungen des Odysseus'. Diese sollten verglichen und vor allem daraufhin angesehen werden, wie weit sich ihre Abweichungen voneinander und von der Wahrheit aus dem Wechsel der Situationen, in denen erzählt wird, und der Verschiedenheit der Zuhörer erklären ließen. Dabei schrieb einer über jene Lücke in τ: der Bettler 'läßt den Aufenthalt bei der Nymphe Kalypso fortfallen, um Penelope zu schonen'. — Sie lachen, meine Herren. Das habe ich auch getan, habe mich des gesunden Gedankens gefreut, und halte den Namen dessen, der ihn mir gebracht hat, heute noch in Ehren. Ein andermal (1895)

sollten unter der Überschrift 'Odysseus als Bettler' die Züge zu einem Bilde verarbeitet werden, in denen die Königsnatur durchscheint und hervorbrechen will. In einem Aufsatz fand ich die zwar nicht an sich neue, doch hier selbständige Bemerkung, wie an den Stellen, an denen es besonders nahe daran sei daß der Held erkannt werde — durch den Hund Argos (ϱ 301), vor und in dem Kampfe mit Iros (σ 67 ff. 94), durch Eurykleia (τ 380 f. 390 f.), durch Philoitios (υ 194 f.) —, nicht der zauberhaft Verwandelte vor uns stehe, sondern ein natürlich Gealterter. Und da der junge Forscher von analytischer Kritik nichts wußte, so meinte er hier eine Absicht des Dichters zu erkennen, der die künstliche Veranstaltung der Athene vergessen machen wolle, deshalb auch zum Schluß, nach Besiegung der Freier, durch das verschönernde Bad (ψ 153—163), das hier kaum stärker wirkt als in ζ (224—235), unmerklich die Maske des Bettlers verschwinden und die wahre Gestalt des in zwanzigjähriger Mühsal gealterten Odysseus hervortreten lasse.

Das war nun in der Tat etwas wie eine Entdeckung. Der Zauber hat seine Schuldigkeit getan, der Zauber kann gehen. Der Dienst, den er zu leisten hatte, war, die Phäakengeschichten, in deren Mitte ein jugendlicher Held steht, mit den Erlebnissen des heimkehrenden Greises zu verschmelzen. Wenn dies aber die klare Absicht des Dichters gewesen ist, so muß er die beiden großen Partien, die zusammengefügt werden sollten, schon vorgefunden haben. Und nun denken wir daran, wie in dem Gespräche des Odysseus mit der Göttin, ihrer Entschuldigung, seinen Vorwürfen (ν 341 f. 417) sich ein Gefühl des Verfassers verriet, daß in seiner Dichtung etwas nicht ganz in Ordnung sei. Dieses unwillkürliche Geständnis wird bei der Durchnahme doch wohl beachtet worden sein. Wenn dann die Lektüre der folgenden Gesänge hinzugekommen ist, so kann rückblickend der Aufbau des ganzen Epos betrachtet werden. Und da ergibt sich eben das bezeichnete Verhältnis, mit ihm aber die wichtige Grundvorstellung, daß der Dichter Erfindungen macht, um gegebene ältere Stücke oder Stoffe in sein Werk einzuarbeiten.

Dasselbe läßt sich in der Ilias, und an einfacheren Fällen, beobachten. Poseidon, der im Anfange des *N* von Samothrake nach Troja will, holt sich erst für die Fahrt dorthin aus Ägä Wagen und Pferde; die er dann zwischen Tenedos und Imbros in einer unterirdischen Höhle einstellt, während er selbst auf das Schlachtfeld geht. Welches Ägä auch gemeint ist, jedenfalls macht der Gott einen gewaltigen Umweg, der für ihn gar keinen Zweck hat, einen sehr verständlichen aber für den Dichter, der sich eine Gelegenheit schaffen wollte, die prächtige Schilderung des Zuges durch die Wogen, wie der Herrscher durch sein Reich fährt und von dessen Bewohnern begrüßt wird, anzubringen (*N* 27—30). — Daß der Zweikampf in *H* in einen bestehenden Zusammenhang nachträglich eingefügt ist, und zwar von einem Dichter der den früheren Einzelkampf des Paris und Menelaos vor Augen hatte, läßt sich klar erkennen, wenn man den beiden Fragen nachgeht: wie kommt es zu dem Kampfe? welche Folgen hat er? Diese Untersuchung wäre wieder sehr geeignet für einen Aufsatz. Das Resultat kann, sobald nur das Thema richtig gestellt und verstanden

ist, von Primanern selbst gefunden werden; doch bedarf es der Ergänzung, die hinterher der Lehrer bringen mag. Gerade diese Szene zeigt in der Bewaffnung (238 f.), zum Teil auch in der Führung des Kampfes (245 ff. 254 f.) höchst altertümliche Züge; dazu kommt, daß das Zusammentreffen zwischen Hektor und Aias ein uralter, oft behandelter Gegenstand des Heldengesanges war — die acht Stellen mögen gleich aufgeschlagen und kurz verglichen werden —: so ist unsere reich ausgeführte *Ἕκτορος καὶ Αἴαντος μονομαχία* von dem, der sie in *H* eingelegt hat, nicht neu geschaffen, sondern mit erkennbarer Benutzung überlieferten Stoffes gedichtet. — Heres Besuch auf dem Ida mit Erwachsenen zu lesen habe ich mich nie gescheut, und habe es nie zu bereuen brauchen. Die Beschreibung des göttlichen Beilagers (Ξ 347—351), wie die Natur keimt und sproßt und blüht, während Himmel und Erde sich vermählen, ist erhabene Poesie, ein Gegenstück zu jener Huldigung des Meeres vor Poseidon. Aber der ursprüngliche Mythus ist in unsre Ilias hereingezogen durch eine späte novellistische Erfindung, die ihn mit lustigem Rankenwerk umschlingt. Wie dieser Fall typisch ist für das leichtfertige Spiel, das ionischer Geist mit der alten achäischen Göttersage treibt, so gibt er auch ein besonders deutliches Beispiel der poetischen Technik, die Überliefertes sich aneignet und zu neuem Zweck in eine neue Umgebung bringt.

Ob die Begegnung Hektors mit Andromache ebenso zu beurteilen ist? Die herrschende Meinung entscheidet sich dafür. Und allerdings enthält diese Partie manches Altertümliche; Andromache mit ihrer Heimat, Theben am Fuße des Plakos, und ihrem Schicksal, das sie selbst erzählt (413 ff.), scheint aus früherer Dichtung zu stammen, ja aus dem thessalischen Mutterlande mit herübergebracht zu sein. Aber darum handelt es sich hier eigentlich nicht. Die meisten glauben, daß die ganze Szene, die wir lesen, und die, da die beiden Gatten auseinandergehen, mit einem Abschiednehmen schließt, ursprünglich in vollerem und ernsterem Sinne als Abschied gemeint gewesen sei, daß sie deshalb nicht für den Platz, den sie nun einnimmt, sondern für eine spätere Stelle gedichtet sei, als letztes Zusammensein vor dem Tode des Helden; erst wenn man sie in diese Beziehung bringe, komme das Ergreifende des Inhaltes recht zur Geltung. Das läßt sich hören. Und die Bemerkung des Dichters, die den Gedanken an ein unmittelbar bevorstehendes Ende ausdrücklich ablehnt (500 ff.):

αἶ μὲν ἔτι ζωὸν γόον Ἕκτορα ὦ ἐνὶ οἴκῳ·
οὐ γάρ μιν ἔτ' ἔφαντο ὑπότροπον ἐκ πολέμοιο
ἴξεσθαι προφυγόντα μένος καὶ χεῖρας Ἀχαιῶν —

könnte ja zu denjenigen Gliedern gehören, die angesetzt worden sind, um die *ὁμιλία* in ihren jetzigen Zusammenhang einzufügen. Diese Einfügung selbst aber, ist sie nicht vortrefflich? Wer nur einmal ernsthaft versucht, den sechsten Gesang als Ganzes zu denken und zu empfinden, muß von dieser Wirkung berührt werden: inmitten blutiger Kämpfe eine Reihe friedlicher Bilder, hell von dunklem Grunde sich abhebend, nicht heiter doch freundlich milde. *Δακρυόεν γελάσασα*, so blickt die Muse uns an. Und auf eben diesen Ton ist, vom An-

fang bis zum Ende, das Gespräch der Eltern des Astyanax gestimmt, das aus Trauer zur Hoffnung sich erhebt. Mag das Stoffliche darin entlehnt sein woher man will: aus der bestehenden Umrahmung es lösen heißt ein Kunstwerk zerstören.

So sehr ich hoffe, daß diese Ansicht zum Siege durchdringen wird, würde ich doch an Schüler so wenig wie an Studenten den Anspruch erheben, daß gerade sie dazu helfen müßten. Es ist ebenso wie mit *Ὀδυσσέως καὶ Πηνελόπης ὁμιλία* in *τ*, von der auch viele glauben, daß sie einst einem anderen Gange der Handlung angehört und in ihm greifbarere Folgen gehabt habe, während mir die Schilderung der beiden Träume (in *υ*), in denen jetzt ihre Nachwirkung hervortritt, als ein Beweis höchster psychologischer Einsicht und poetischer Kunst erscheint. Die Jungen mögen erfahren, daß die letzte Entscheidung in solchen Dingen vom Gefühl gegeben wird, zugleich aber lernen, daß dadurch die Verpflichtung nicht beseitigt, sondern verschärft wird, so viel irgend möglich durch Aufsuchen und Abwägen ausgesprochener Gründe die letzte Entscheidung vorzubereiten. In der Erklärung der Ilias hat dabei der Unterricht den Vorteil, daß er die an der Odyssee gemachten Beobachtungen zum Vergleich heranziehen kann. Im ganzen ist ja diese dem unmittelbaren Verstehen zugänglicher als das ältere Epos; es kommt aber auch vor, daß sie umgekehrt von dort aus Aufhellung erfährt. So empfiehlt es sich vielleicht, das Verhältnis der beiden Hauptteile, und wie sie durch das Verwandlungsmotiv zusammengehalten werden, erst nachträglich in Prima mit den Schülern zu besprechen, wenn an leichter übersehbaren Beispielen — wie dem Zweikampf in *H*, dem Zuge des Poseidon in *N*, dem *ἱερὸς γάμος* — die Grundvorstellung deutlich und vertraut geworden ist, daß ein Dichter Erfindungen macht, um überlieferten, schon geformten Stoff in sein Werk zu verarbeiten. Im Rückblick auf die Odyssee wird erkannt, daß dieses Mittel nicht bloß zur Einfügung von Einzelheiten geholfen, sondern auch der Komposition im großen gedient hat.

Solche Erkenntnis kommt nun gleich wieder der Auffassung der Ilias zugute. Die Ereignisse des langen dritten Kampftages werden zusammengehalten durch Patroklos' Entsendung zu Nestor und seine sehr allmähliche Rückkehr zum Peliden (*Λ* 602 ff. 796. 841. *O* 390—405. *Π* 2 ff.). Haben wir darin den lebendigen Bestand einer wirklichen Dichtung, die etwa nach und nach durch Zusätze erweitert worden ist, oder eine bloße Klammer, die hinterher eingesetzt wurde, um vorhandene, einst selbständige Stücke des Heldengesanges einigermaßen zu verbinden? Das ionisch-moderne *λόγοις O* 393, das uns vorher beschäftigte, spricht vernehmbar für die zweite Möglichkeit und scheint damit selbst in die rechte Beleuchtung zu rücken. Denn auch wenn man auf den Inhalt sieht, die einzelnen Motive prüft, deren jedes schnell wieder verschwindet, nachdem es die Handlung ein Stückchen vorwärts geschoben oder, wo es darauf ankam (*Λ* 841), zurückgehalten hat, auch bei dieser rein sachlichen Betrachtung macht Patroklos' Botengang doch ganz den Eindruck einer für den äußeren Zweck herbeigeholten Erfindung. Trotzdem wird der Unterricht auch hier gut

tun, nicht Annahme eines Resultates zu verlangen, sondern Verständnis für die Streitfrage. Jenes schafft Unterwerfung oder Auflehnung, dieses lockt zu freiem und doch bescheidenem Nachdenken.

Die feinere Kunst, der es gelingt, diese beiden scheinbaren Gegensätze zu vermählen, wird vollends da erfordert, wo — nicht zu früh, sondern erst nachdem viel gelesen ist — der Aufbau der ganzen Ilias gewürdigt werden soll. Was ihn trägt ist das Motiv der μῆνις, das nach zwei Richtungen hin sich folgenreich erwiesen hat. Einmal diente es dazu, den Helden in leidenschaftlicher Erregung darzustellen und ihn, wie in der Tragödie, dahin zu führen, daß er, in gerechtem Zorne verharrend, sein eigenes Glück zerstört; zweitens aber wurde durch Achills Fernbleiben der Schauplatz frei gemacht für die Taten der anderen: Menelaos, Diomedes, Aias, Agamemnon. Auch dieser Plan ist — was jetzt mehr und mehr erkannt wird, hier aber nicht näher begründet werden kann — in die Entwicklung des Epos erst spät eingetreten; aber nicht wie ein äußerlich angelegtes Band zu notdürftiger Verschlingung, sondern als fruchtbarer Keim, der zum Wachstum drängte. Einem Dichter, der diesen genial einfachen Gedanken aus sich selbst geschöpft hat, dürfen wir das Höchste zutrauen, nicht nur an eigner, frischer Erfindung, sondern auch an selbständiger, sinnvoller Verwertung des Überlieferten. Wieviel von unserer Ilias gehört ihm? wieviel hat er vorgefunden und innerlich verschmelzend zusammengefügt? welche Teile sind nachher seinem Werke angegliedert worden? — Dies ist, kurz nun ausgesprochen, das große Problem der Ilias.

Blicken wir von hier zurück, so müssen wir freilich fast lächeln über den naiven Rationalismus, der einen Wunderbau, an dem Generationen, Jahrhunderte geschaffen haben, schlecht und recht als die Tat eines einzelnen begreifen wollte, etwa wie die Gesetzgebung des Solon oder Sulla. In der Entwicklung der Wissenschaft hatte auch diese Stufe naiven Glaubens ihr Recht; nur darf man nicht verlangen, daß wir junge Männer, die zu wissenschaftlichem Denken erzogen werden sollen, auf ihr festhalten. Aber was bieten wir ihnen statt dessen? — —

Die Ergebnisse aus dem, was ich hier vorgetragen habe, in bestimmten Sätzen zusammenzufassen bleibt keine Zeit mehr. Und, daß ichs nur gestehe, wenn sie da wäre, ich möchte sie nicht dazu benutzen. Auch in meinem eignen Unterricht in Prima zuletzt auf Grund der Andeutungen und Anregungen, die vorgekommen waren, ein gerundetes Bild hervortreten zu lassen, habe ich stets vermieden. Es widerstrebte mir, Dinge formulieren zu wollen, die im Flusse sind, Ansichten in knappen Sätzen für Schüler hinzustellen, die eben dadurch den Eindruck einer viel größeren Sicherheit machen, als ihnen in Wahrheit zukommt. Aber dahin können die Schüler zum Schlusse geführt sein, daß sie die letzten Fragen, zu denen wir heute gelangt sind, aus sich selbst hervorbringen. Und wenn das gelingt, so haben sie noch etwas mehr gewonnen als eine bereicherte Anschauung altepischer Dichtkunst und vertiefte Freude an ihrer Schönheit. Sie ahnen und fühlen: Wissenschaft lebt nicht in Resultaten, sondern in Problemen. Für große Gebiete der Wissenschaft aber ist Homer ein

klassisches Beispiel. Wer an ihm fragen gelernt hat, wird solche Fähigkeit auch künftig da betätigen, wo ihm eine Tradition entgegentritt, eine geschlossene Welt von Gedanken und Formen, die ihm zum Heil oder zum Unheil werden kann. Was an Sprache und Literatur der Knabe schon zu verstehen begann, wiederholt sich für den Jüngling und Mann in der Kunst, in Recht und Sitte, im Staatsleben wie in der Religion. Überall dieselbe Aufgabe: mit freiem Blick in die Überlieferung einzudringen, ihre Stufen und Schichten zu sondern, das konventionell Erstarrte vom lebendig Wirkenden zu scheiden. Wer aus solchem ererbten Reichtum schöpfen will, ohne seinem Bann zu verfallen, muß mit Mut und mit Ehrfurcht an ihn herangehen. Zu beiden Tugenden wollen wir die Jugend erziehen. Und dazu kann, worüber ich hier zu Ihnen sprechen durfte, mit helfen: die homerische Frage — eben wenn wir sie als das nehmen, was sie ist und bleibt, eine Gesamtheit von Fragen; wenn wir in ihr nicht ein Stück Wissen sehen, das neben anderen im Lehrplane Platz heischt, sondern ein fruchtbares Prinzip, das von innen heraus den Unterricht durchdringt.

BIOLOGIE UND TELEOLOGIE

(Mit Benützung eines bei der Festsitzung der 25. Generalversammlung des Bayerischen Gymnasiallehrervereins in Augsburg am 17. April 1909 gehaltenen Vortrages[1])

Von Hermann Stadler

Der erste, der eine biologische Richtung im naturkundlichen Unterricht verlangte, war wohl August Lüben, der schon 1832 darauf hinwies, daß das Ziel dieses Unterrichtes Erkenntnis des Lebens, der Kräfte und der Einheit in der Natur sein müsse, der botanische Exkursionen, einen Schulgarten, die Entwicklungsgeschichte einer Anzahl von Pflanzen und das Schülerzeichnen verlangte, daneben freilich auch viel Formales, teleologische Naturbetrachtung, Heranziehung der Poesie und vor allem starkes Hervortreten der Systemkunde. So drang er denn aus inneren und äußeren Gründen nicht durch, und die Schule stand nach wie vor, wenige rühmliche Ausnahmen abgerechnet, im Banne Linnés. Man zählte Zähne und Zehen und brachte die Tiere in Klassen und Ordnungen, man zählte die Staubfäden und Griffel und brachte die Pflanzen in Klassen und Ordnungen, man steckte Käfer und Schmetterlinge nach dem System geordnet in Sammelkästen und legte die Pflanzen nach dem System ins Herbar. Man erriet entweder à la Salzmann die Linnéschen Namen oder las gar erbauliche Lesestücke über nützliche und schädliche Lebewesen und lernte sie auswendig. Erst von 1860 ab wurde es besser: Roßmäßler, Kraepelin, Hermann Müller, Ernst Haeckel, Burback, Kehr und W. Beyer haben sich um Theorie und Praxis verdient gemacht, aber durchgeschlagen hat erst Friedrich Junge, der in seinem 'Dorfteich als Lebensgemeinschaft' mit Roßmäßler ein klares, gemütsvolles Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur dem Unterrichte als Ziel setzte, die Einheit der Natur aber nicht in der Form, wie die Systematiker vor ihm, sondern in ihrem Leben suchte.

Als Schwer- und Angelpunkt seines Unterrichts bezeichnet er bei der Betrachtung von Individuen sowohl wie in der Behandlung von Lebensgemeinschaften die Beachtung gewisser 'Gesetze', die er dem Zoologen Schmarda-Wien entnahm. Die Gegner haben ihm deshalb 'Darwinismus' vorgeworfen, allein schon das erste und wichtigste, das Gesetz der physiologischen Zweckmäßigkeit oder der Erhaltungsmäßigkeit — Lebensweise, Aufenthalt und Einrichtung entsprechen einander, die Flossen und die Schwimmblase des Fisches passen zu seinem Leben im Wasser, zum Leben in der Erde die Füße usw. des Maul-

[1]) Vgl. Blätter f. d. bayer. Gymnasialschulwesen 1909 Heft 5/6 S. 409—419

wurfes — und noch mehr das siebente, das Zusammenhangs- oder Konnexionsgesetz: Die einzelnen Organe sind von der Gesamtheit und voneinander abhängig: Raubtierklauen also bedingen Raubtierzähne usw. — sind nichts als Cuviers aus Aristoteles geschöpftes Prinzip der Korrelation der Organe.

So sagt Aristoteles im dritten Buche Ζμγ 1 S. 661 b 1 über die Teile der Tiere: 'Die Zähne haben die Tiere im allgemeinen zur Zerkleinerung der Nahrung, dann aber auch als Waffen zu Angriff und Abwehr . . . Von denen, die sie zu Schutz und Trutz besitzen, haben einige Hauer wie die Eber, andere scharf ineinander greifende Zähne und heißen deshalb Spitzzähner (*καρχαρόδοντα*). Nun beruht die Stärke dieser Tiere auf ihren Zähnen, diese müssen also scharf sein und greifen somit zweckmäßig ineinander, damit sie sich durch gegenseitige Reibung nicht abstumpfen . . . von denen, die das Maul zur Abwehr gebrauchen, haben die spitzzähnigen ein weit geschlitztes. Denn da ihre Wehr im Beißen besteht, ist ihnen ein weites Maul nötig, denn sie werden mit um so mehr Zähnen und um so stärker beißen, je weiter das Maul geschlitzt ist[1]) . . . Die Fische sind aber alle spitzzähnig mit Ausnahme eines einzigen, des sogenannten *σκάρος*, viele haben aber auch auf der Zunge und am Gaumen Zähne. Die Ursache davon ist, daß sie als Wasserbewohner das Wasser zugleich mit der Nahrung aufnehmen und schnell wieder ausstoßen müssen, denn hielten sie sich mit Kauen auf, so liefe es ihnen in den Magen. Deshalb sind alle Zähne spitz zum Zerreißen der Beute . . . gekrümmt aber sind sie, weil fast die ganze Wehr auf ihnen beruht' . . . (Vielleicht darf ich hier eine kleine Probe der Arbeitsweise unseres Albertus einschalten. Dieser gibt vorliegende Stelle wieder bis auf den *σκάρος*, den er nicht kennt. Also ersetzt er ihn — Aristoteles noch verbessernd, denn Scarus Cretensis C. V. hat nur verwachsene Zähne — durch unseren Karpfen, dessen Maul tatsächlich zahnlos ist, und beschreibt dabei genau und richtig die Mahlzähne der Schlundknochen.) 'Bei den Vögeln ist der Schnabel die Mundöffnung. Dieser ist aber nach Gebrauch und Kampfesweise verschieden geformt. Denn die sogenannten Krummklauigen (Raubvögel) haben als Fleischfresser alle einen krummen Schnabel, denn ein solcher ist geeignet zum Greifen und Vergewaltigen. Zur Wehr aber gebrauchen sie auch noch die Krallen, weshalb auch diese gekrümmter sind. Aber auch bei allen andern ist der Schnabel der Lebensweise angepaßt (*ἑκάστῳ πρὸς τὸν βίον χρήσιμον*), so ist er bei den Spechten hart und stark wie auch bei den Raben und Krähen, bei den Singvögeln fein zum Aufnehmen der Früchte und zum Erschnappen von Insekten. Die Pflanzenfresser aber, nämlich Sumpf- und Schwimmvögel, haben die Schnäbel teils anderen Zwecken angepaßt, teils sind sie breit-

[1]) Vgl. Schmeil, Lehrb. S. 45 f. Schließt die Katze das Maul, so greifen die Backenzähne des Oberkiefers dicht an die Außenfläche der Unterkieferzähne entlang . . . Da die Zähne aneinander vorbeigleiten, reiben sich ihre Kronen nicht ab, sie bleiben also stets scharf und schneidend, wie dies für ein Raubtier notwendig ist . . . Wenn die Katze gähnt, sieht man, daß ihr Maul weit gespalten ist. Sie vermag daher ihre Zähne tief in das Opfer einzuschlagen, es fortzutragen und in Stücke zu zerreißen.

schnäbelig, denn so können sie besser im Schlamme wühlen wie unter den Vierfüßern das Schwein mit seinem Rüssel, denn auch dieses ist ein Wurzelfresser. Es haben aber die Wurzelfresser und solche mit ähnlicher Ernährungsweise die Schnabelenden aus Zweckmäßigkeitsgründen zugespitzt.

Zυδ 12 S. 693 a 17. Einige von diesen haben auch lange Schnäbel und Hälse, weil sie ihre Nahrung aus der Tiefe holen müssen. Und die meisten von ihnen und von den mit einer Schwimmhaut versehenen leben in der Regel vom Fange von Wassertieren, und bei diesen bildet sich der Hals wie eine Angelrute, der Schnabel aber wie Schnur und Haken.

. . . . Den Hals aber haben sie von Natur gestreckt, die einen haben ihn lang, die andern kurz, meist entsprechend den Schenkeln, denn die langbeinigen sind langhalsig, die kurzbeinigen kurzhalsig mit Ausnahme der Schwimmvögel. Denn wäre bei langen Beinen der Hals kurz, so könnte die Nahrung nicht vom Boden aufgenommen werden und umgekehrt. Den Raubvögeln aber wäre ein langer Hals nur hinderlich, denn ein solcher ist schwach, diese verschaffen sich aber ihre Nahrung durch die Überwältigung anderer. Daher hat auch kein Raubvogel einen langen Hals. Die Schwimmfüßer aber und die Lappenfüßer, die ja mit jenen eine Klasse bilden, haben einen langen Hals, womit sie die Nahrung aus dem Wasser herausholen. Die Beine aber haben sie zum Schwimmen kurz.

Zυδ 10 S. 687 b 22. Sehr zweckmäßig sind auch die Nägel gebildet, denn die Tiere haben sie zum aktiven Gebrauch, bei den Menschen aber dienen sie nur zum Schutz, denn sie bilden die Bedeckung der Fingerspitzen. Die Armbeugung aber erfolgt beim Menschen zur Einführung der Nahrung und zu anderen Verrichtungen umgekehrt wie bei den Vierfüßern. Denn bei diesen müssen sich die Vorderbeine notwendigerweise nach innen biegen, sind ihnen doch die Füße in erster Linie Bewegungsorgane, wenngleich die Vielzeher sich ihrer auch anstatt der Hände zum Greifen und Wehren bedienen. Die Einhufer aber verteidigen sich mit den Hinterfüßen, denn bei ihnen entsprechen die Vorderfüße nicht den Armen und Händen (dem Gebrauche nach). Von den Vielzehern aber haben einige deswegen auch fünf Zehen an den Vorderfüßen, an den Hinterfüßen aber vier, wie Löwen und Wölfe, Hunde und Panther. Die kleinen Vielzeher (Nager) aber haben auch an den Hinterfüßen fünf Zehen, damit sie als Klettertiere mittels der größeren Krallenzahl sich besser festhalten und leichter auf- und abwärts steigen können, denn die fünfte Zehe entspricht dem Daumen.

Zυδ 12 S. 693 b 26. Von den Vögeln sind die einen zum Fliegen geschickt und haben große und starke Flügel wie die Raubvögel, die infolge ihrer Ernährungsweise gute Flieger sein müssen. Es sind aber auch noch andere flugtüchtig und zwar alle, deren Erhaltung auf der Schnelligkeit des Fluges oder deren Wechsel des Aufenthaltes beruht. Andere sind weniger flugfähig, sondern schwerfällig, wie die Erdvögel und Körnerfresser sowie viele Wasservögel. Es sind aber die Leiber der Raubvögel ohne die Flügel verhältnismäßig klein, weil bei ihnen die Nahrung zu Waffen und zum Schutz ver-

wendet wird, bei den schlechten Fliegern aber die Leiber massig (z. B. bei den Trappen), weshalb sie eben schwerfällig fliegen ... Die Natur hat einigen lange Beine gegeben. Der Grund davon ist, daß sie sich in Sümpfen aufhalten, es schuf aber die Natur die Organe zur Verrichtung und nicht die Verrichtung für die Organe (*τὰ δ'ὄργανα πρὸς τὸ ἔργον ἡ φύσις ποιεῖ, ἀλλ' οὐ τὸ ἔργον πρὸς τὰ ὄργανα*), weil sie nun nicht Schwimmvögel sind, so haben sie auch keine Schwimmfüße, und weil sie auf einem weichen Boden leben, haben sie lange Beine und lange Zehen ... Bei den Schwimmvögeln aber füllte sie statt dessen den Zwischenraum der Zehen aus; infolgedessen haben manche von ihnen eine fortlaufende Schwimmhaut zwischen den Zehen, andere aber haben die Zehen getrennt, doch an jeder eine abgegrenzte Platte angewachsen (Lappenfüßer). Solche Füße aber haben sie ihrer Ernährung wegen, damit sie gut schwimmen können, da sie ja auf dem Wasser leben, wo die Flügel fast unbrauchbar sind. Denn diese leisten ihnen die gleichen Dienste wie die Ruder den Schiffern und die Flossen den Fischen. Daher können diese nicht mehr schwimmen, wenn die Flossen und jene, wenn die Schwimmhäute beschädigt sind.'

Das alles entspricht völlig den genannten Junge — Schmarda- oder richtiger Cuvierschen Gesetzen und läßt sich daher auch in den Schriften der betreffenden Biologen Stück für Stück nachweisen. Das Gleiche findet sich aber auch in Goethes Metamorphose der Tiere:

Alle Glieder bilden sich aus nach ew'gen Gesetzen,
Und die seltenste Form bewahrt im Geheimen das Urbild.
So ist jeglicher Mund geschickt die Speise zu fassen,
Welche dem Körper gebührt; es sei nun schwächlich und zahnlos
Oder mächtig der Kiefer gezähnt, in jeglichem Falle
Fördert ein schicklich Organ den übrigen Gliedern die Nahrung;
Auch bewegt sich jeglicher Fuß, der lange, der kurze,
Ganz harmonisch zum Sinne des Tiers und seinem Bedürfnis.
So ist jedem der Kinder die volle reine Gesundheit
Von der Mutter bestimmt; denn alle lebendigen Glieder
Widersprechen sich nie und wirken alle zum Leben.
Also bestimmt die Gestalt die Lebensweise des Tieres,
Und die Weise zu leben, sie wirkt auf alle Gestalten
Mächtig zurück.

Nun hat aber Junge auch ein Gestaltungsgesetz, und Cuvier formuliert sein Prinzip der Zweckursachen dahin, daß jedes Tier besitzt, was es zur Existenz braucht und nicht mehr als es braucht, was Goethe wiederum im Anschlusse an jenen mit den Versen gibt:

Denn so hat kein Tier, dem sämtliche Zähne den obern
Kiefer umzäunen, ein Horn auf seiner Stirne getragen,
Und daher ist den Löwen gehörnt der ewigen Mutter
Ganz unmöglich zu bilden, und böte sie alle Gewalt auf;
Denn sie hat nicht Masse genug die Reihen der Zähne
Völlig zu pflanzen und auch Geweih und Hörner zu treiben.

Das ist bis aufs Wort im dritten Buche über die Teile der Tiere $Z\mu\gamma$ 2 S. 663 b 31 niedergelegt mit den Worten: 'Den Ausscheidungsüberfluß eines solchen Leibes gebraucht die Natur zum Schutz und zum Nutzen und den Teil. der notwendigerweise nach oben fließt, verwendet sie bei einigen zu Zähnen und Hauern, bei anderen zu Hörnern. Deshalb gibt es auch kein gehörntes Tier, welches vollständige Vorderzähne hat, denn was die Natur dort fortnahm, verwendete sie zu Hörnern, und der für diese Zähne bestimmte Nahrungsstoff wird für das Wachstum der Hörner verbraucht.' Ja sogar das Beispiel vom Löwen stammt aus Aristoteles, vgl. $Z\iota\beta$ 1 S. 501 a 14: 'Manche haben Hauzähne wie der Eber, ferner gibt es Tiere mit Reißzähnen wie Löwe, Panther und Hund. Hauzähne und Hörner zugleich besitzt kein Tier, auch kommen nicht Reißzähne neben Hauern oder Hörnern vor.'

Auch das Gesetz der Sparsamkeit finden wir $Z\mu\gamma$ 1 S. 661 b 22 in den Worten: 'Kein Tier ist gleichzeitig mit Spitzzähnen und mit Hauern versehen, weil die Natur nichts Vergebliches und nichts Überflüssiges schafft. Doch muß hier etwas Allgemeines ins Auge gefaßt werden. Die Natur verteilt nämlich alle diejenigen Organe, welche zur Verteidigung und Abwehr bestimmt sind, ausschließlich oder doch vorzugsweise an diejenigen Tiere, welche sie am besten zu gebrauchen verstehen, z. B. die Stacheln, Sporen, Hörner, Hauer usw.

Da aber die Männchen kräftiger und mutiger sind, so haben einige von ihnen solche Teile allein oder doch in höherem Grade als die Weibchen. Denn alle Teile, welche auch die Weibchen haben müssen, wie z. B. die zur Ernährung dienenden, haben sie . . . alle aber, die keinem absoluten Bedürfnisse dienen, haben sie nicht. Deshalb haben auch bei den Hirschen die Männchen Hörner, die Weibchen aber nicht . . . Von den Tieren mit vielgespaltenen Füßen hat keines Hörner; die Ursache davon ist, daß das Horn zur Verteidigung da ist, bei jenen aber finden sich andere Verteidigungsmittel: denn die Natur gab einigen Krallen, anderen Streitzähne, noch anderen andere Organe zur Abwehr . . . Allen denen aber, welchen sie keine solchen gab, gab sie ein anderes Mittel zu ihrer Erhaltung, wie Schnelligkeit des Leibes den Pferden und Körpergröße den Kamelen und Elefanten.'

Nun habe ich oben statt Junge bereits Schmeil zitiert und komme hier auf diesen zurück. Denn gehört Junge das Verdienst, dem biologischen Unterricht die Volksschule geöffnet zu haben, so hat Schmeil ihm vor allen die Mittelschulen erschlossen, und meines Erachtens darf letzterer im Vorwort zur 25. Auflage seines Lehrbuches der Zoologie mit Recht von sich sagen: 'Aus ihrer Verbreitung geht . . . unzweifelhaft sicher hervor, daß meine Arbeiten es in erster Linie gewesen sind, die den Wandel, der gegenwärtig im naturgeschichtlichen Unterricht fast an allen Orten zu beobachten ist, herbeigeführt und den neuen Geist in die Schulen getragen haben.' Ich habe auch, soviel ich konnte, ihre Verbreitung in Bayern gefördert und werde sie fördern und hoffe gerade durch die hier niedergelegte Kritik Anstoß zu weiterer Verbesserung derselben zu geben, an der der Verfasser selbst schon eben in dieser Richtung gearbeitet hat (vgl. Vorwort S. V Z. 5 ff.).

Nun sagt Schmeil in seinem Leitfaden der Zoologie, Anhang 'Der Mensch' S. 15[24]:

'Da der Mittelhandknochen des Daumens mit der Handwurzel durch ein sehr freies Gelenk verbunden ist, besitzt er große Beweglichkeit. Infolgedessen kann der Daumen jedem andern Finger gegenübergestellt werden. Dadurch wird die Hand zu einer Zange, zu einem Greifwerkzeuge, das die mannigfachsten, die gröbsten wie die feinsten Arbeiten verrichten kann! . . . (Vgl. hiermit die Vordergliedmaßen der Säugetiere! Beweise, daß «die Hand den Menschen erst zum Menschen macht»! Warum kann man sie «das Werkzeug der Werkzeuge» nennen?)'

Damit stehen wir nun wieder ganz auf aristotelischem Boden. Denn da heißt es im vierten Buch von den Teilen der Tiere (*Zuò* 10 S. 687 a 5):

'. . . Weil der Mensch aufrecht geht, kann er Vorderfüße nicht gebrauchen, dafür gab ihm aber die Natur Arme und Hände. Anaxagoras sagt nun zwar, daß der Mensch, weil er Hände besitzt, das klügste der lebenden Wesen sei, logischer aber ist es zu sagen, daß er Hände bekam, weil er das klügste Wesen ist. Die Hände sind nämlich ein Werkzeug . . . Denn je gescheiter einer ist, desto mehr Werkzeuge versteht er gut anzuwenden, die Hand aber scheint nicht ein Werkzeug zu sein, sondern viele, denn sie ist gewissermaßen ein Werkzeug, welches Werkzeuge ersetzt (*ἔστι γὰρ ὡσπερεὶ ὄργανον πρὸ ὀργάνων* vgl. *ψ γ* 8 S. 432 a 1 *καὶ γὰρ ἡ χεὶρ ὄργανόν ἐστιν ὀργάνων*). Demjenigen Wesen nun, welches für die meisten Kunstfertigkeiten befähigt ist, gab die Natur die Hand, die unter allen Werkzeugen für das meiste brauchbar ist. Aber diejenigen, welche behaupten, der Mensch sei nicht zweckmäßig, sondern am schlechtesten von allen Tieren gebildet, ... haben unrecht. Denn die Tiere haben ein einziges Verteidigungsmittel und können es nicht mit anderen vertauschen . . . . Dem Menschen aber steht es frei, viele Verteidigungsmittel zu haben und diese immer wieder zu vertauschen, auch jede Waffe, welche er nur will und wo er will, zu haben. Denn die Hand wird dann sowohl zur Kralle, zum Huf und zum Horn und auch zum Speer und Schwert und zu jedem beliebigen Werkzeug oder Waffe; denn sie kann zu allem werden, weil sie alles fassen und halten kann. Denn sie kann sich spreizen und ist vielgespalten, denn in der Spreizung liegt auch die Schließung, in dieser aber noch nicht jene. Und es ist möglich, eine und beide zu gebrauchen und auf vielfache Weise. Auch eignen sich die Gelenke der Finger sehr gut zum Festhalten und Drücken. Und (der Daumen) ist an der Seite, und dieser ist kurz und dick . . ., denn wie man nicht fassen könnte, wenn überhaupt keine Hand wäre, so könnte man es auch nicht, wenn jener nicht nach der Seite stünde. Denn dieser drückt das von unten nach oben, was die andern von oben nach unten drücken; es muß dies aber stattfinden, wenn er etwas kräftig wie ein starkes Band zusammenhalten soll, damit er vielen gleichkommt, da er doch nur einer ist. Und kurz ist er der Stärke wegen und weil es nichts nützte, wenn er lang wäre. Und der äußerste ist mit Recht kurz und der mittlere lang, wie das Steuerruder in der Mitte des Schiffes, denn das Erfaßte muß beim Hantieren notwendig besonders rings in der Mitte umfaßt werden' usw.

Diese Gedankengänge hat dann Galen im ersten und zweiten Buch der Schrift *Περὶ χρείας μορίων* (III 8 f.) in derartiger Vollständigkeit und Breite ausgeführt, daß ich darauf verzichten muß, diese viele Druckseiten füllenden Erörterungen auch nur auszugsweise wiederzugeben; kürzer finden sie sich bei Avicenna, Canones medicinae I 1, 5, 21 und daraus wieder bei Albertus Magnus, De animalibus I 2, 12, der die obenstehende Aristotelespartie paraphrasierend ebenda XIV 2, 2 wiedergegeben hat. So laufen denn die gleichen Gedanken von Aristoteles zu Galen, den Arabern, der Scholastik des XIII. Jahrh. und wieder zur modernen Schulbiologie. — Ich habe mich hier auf die Bücher *Περὶ ζώων μορίων* beschränkt, es ließen sich aber noch weitere Parallelen auch aus *Περὶ ζώων κινήσεως* und anderen zoologischen Schriften erbringen, doch dürfte das Gebotene genügen; ich gebe also nur noch ein paar Beispiele dafür, daß sich ganz modern aussehende Beobachtungen bereits im Altertum und Mittelalter finden. So hebt z. B. mit *Ζτθ* 28 S. 605, 22 eine regelrechte Tiergeographie an:

'Auch nach den Gegenden und Orten zeigen sich Verschiedenheiten der Tiere. An gewissen Orten kommen manche Tiere überhaupt nicht vor, während sie an anderen Orten zwar vorhanden sind, aber kleiner, von kürzerer Lebensdauer und minder kräftig. Hier und da tritt dieser Unterschied sogar an dicht aneinander liegenden Orten hervor, wie denn bei Milet an der einen Stelle sich Zikaden finden, an einer dicht angrenzenden aber fehlen und wie auf Kephallenia ein Fluß die Grenze bildet, auf dessen einem Ufer Zikaden vorkommen, auf dem anderen dagegen nicht. Ferner sind die Blindmolle um Orchomenos in Böotien sehr häufig, um das benachbarte Lebadia dagegen fehlen sie gänzlich, und wenn man dort welche aussetzt, mögen sie nicht graben. Hasen, welche man auf der Insel Ithaka ausgesetzt hat, bleiben daselbst nicht am Leben, vielmehr findet man sie tot gegen diejenige Seite des Meeres hin liegen, wo sie hergebracht worden sind. Auf Sizilien gibt es keine Roßameisen, und in Kyrene fehlten ehedem die quakenden Frösche. In ganz Libyen gibt es kein wildes Schwein, keinen Hirsch und keine wilde Ziege . . . Im Pontos gibt es weder Weichtiere noch Schaltiere mit Ausnahme weniger an einzelnen Stellen; im Roten Meere dagegen sind alle Schaltiere von außerordentlicher Größe . . . In Ägypten sind manche Tiere größer als in Griechenland, wie die Rinder und Schafe, andere aber kleiner, wie die Hunde, Wölfe, Hasen, Füchse, Raben und Habichte; andere von gleicher Größe, z. B. die Krähen und Ziegen. Man leitet dies aus der Nahrung ab, diese ist nämlich daselbst für die einen reichlich, für die anderen knapp, letzteres z. B. für Wölfe und Habichte. Für die Fleischfresser nämlich ist die Nahrung knapp, weil die kleinen Vögel selten sind, für die Hasen aber und sonstige Pflanzenfresser, weil alle Früchte nur kurze Zeit vorhanden sind. In vielen Gegenden ist auch das Klima Ursache: so sind in Illyrien, Thrakien und Epiros die Esel klein und kommen im Lande der Skythen und Kelten gar nicht fort, weil diese Länder zu rauh und kalt sind. ‹Albertus gibt diese Stelle ganz selbständig also wieder: Der Esel ist in Ländern, welche über das sechste Klima hinausliegen (wie in Deutschland und

Frankreich), sehr klein, in sehr kalten Gegenden kommt er nicht mehr fort wie in Gothland, Livland, Esthland, Holstein und Rußland.› . . . 29. Auch auf die Gemütsart der Tiere sind die Örtlichkeiten von Einfluß, so geben bergige und rauhe Orte den Tieren ein wilderes und wehrhafteres Aussehen als milde und ebene Gegenden.' Und daß die Pflanzengeschichte des Theophrast eine Pflanzengeographie von imponierender Größe der Auffassung enthält, hat Bretzl vor einigen Jahren vorzüglich erwiesen. Daß Wärme und Trockenheit helle Färbung, Kälte und Feuchtigkeit aber dunkle hervorrufen, erwähnt Aristoteles wiederholt, und wenn Albertus (XXIV 1) erklärt, die Fische sähen nur weiß und schwarz und von den mittleren Farben nur ein feuriges Rot und ein leuchtendes Gelb, so trifft das mit der modernen Farbenlehre zusammen, wonach die gelben und roten Strahlen des Spektrums am tiefsten in das Wasser eindringen.

Ferner war den Alten der Begriff der Schutzfärbung der Tiere bereits in mehreren Fällen bekannt. So heißt es im neunten — unechten — Buche der Tiergeschichte des Aristoteles (*Ζιι* 37 S. 622 a 8) vom *πολύπους* (Krakenarten): Er fängt auch die Fische, indem er seine Farbe wechselt und die Farbe der Steine annimmt, in deren Nähe er kommt. Manche behaupten, daß auch die Sepia dies tue und eine dem Orte ähnliche Farbe annehme, an welchem sie sich befindet. Von den Fischen tut dies nur die *ῥίνη* (eine Rochenart). Ja nach einer Theophrast entstammenden Plutarchstelle (Quaest. nat. 19. nach V. Rose, Aristoteles pseudepigraphus 363) erwähnten diese Erscheinung schon die Dichter Pindar und Theognis.

Vielleicht noch bekannter war der Farbenwechsel des Chamäleons und seine Anpassung an die Umgebung, worüber Aristoteles (*Ζιβ* 11 S. 503 a) und andere bei Rose a. a. O. genannte Schriftsteller ganz richtige Beobachtungen erzählen. Ganz merkwürdig aber ist die Geschichte vom *τάρανδος* (worunter doch wohl das Renntier zu verstehen ist), die sich bei Photius Biblioth. 278 aus Theophrast (frgm. 172 Wimmer) findet, ferner bei Pseudo-Aristoteles *Περὶ θαυμασίων ἀκουσμάτων* 30 und andern von Rose a. a. O. angeführten Stellen. Die Theophraststelle lautet: 'Die Farbe verändern und gleichen Pflanzen, Orten und Steinen an, denen sie sich nähern, das Chamäleon und der sogenannte *τάρανδος*, der in Skythien und Sarmatien vorkommen soll. Es nimmt aber das Chamäleon alle Farben an mit Ausnahme von Weiß und Rot, und es paßt seine Farbe nicht nur der der Umgebung an, sondern ändert sie auch willkürlich auf bloße Berührung hin. Der *τάρανδος* aber hat die Größe eines Rindes, der Kopf gleicht dem eines Hirsches, ist aber breiter, so daß er schier aus zwei Hirschköpfen zu bestehen scheint. Das Tier ist ein Zweihufer und trägt ein Geweih, dieses hat Sprossen wie ein Hirschgeweih und ist ganz behaart, denn um den Knochen ist eine Hautwulst, aus der das Geweih entspringt. Das Fell ist fingerdick und so stark, daß man Panzer daraus macht, wenn es trocken ist. Das Tier ist selten und wird nur dann und wann gesehen. Ganz wunderbar aber und fast unglaublich ist sein Farbenwechsel. Denn sonst erfolgt bei den Tieren die Veränderung in der Haut, indem die innere Flüssigkeit sich ändert, mag diese nun blutartig sein oder anderswie beschaffen, so daß der Zu-

sammenhang klar ist. Daß aber die Haare sich verfärben, die doch trocken sind und herabhängen und zu einer starken Veränderung gar nicht geeignet sind, das ist wirklich sonderbar und unwahrscheinlich, besonders da sie vielerlei Farben annehmen.' Viel stärker gibt das Philon *Περὶ μετ9ης* I 383 Mang. (Rose a. a. O.), dann Plinius N. h. VIII 52: *'colorem omnium arborum, fruticum, florum locorumque reddit metuens in quibus latet, ideo raro capitur'*, und noch mehr Solin XXX 25: *'hunc paradrum adfirmant habitum metu vertere et cum delitescat fieri adsimilem cuicumque rei proximaverit, sive illa saxo alba sit seu frutecto virens, sive quem alium modum praeferat'*.

Das mag ja nun Fabelei sein, aber es beweist doch, daß die Vorstellung von einer Schutzfärbung schon damals allgemein verbreitet war. Aber auch hochaktuelle Entdeckungen sind schon vor 2000 Jahren gemacht worden. So berichten die Münchener Neuesten Nachrichten in der Morgennummer vom 6. April 1909 (Nr. 161):

'Die Lunge als Kühlapparat. Die Bedeutung der Luftsäcke bei den Vögeln ist noch immer nicht befriedigend erklärt. Die Verringerung des spezifischen Gewichts ist viel zu unbedeutend, als daß sie irgendwie in Betracht kommen könnte; als Analogon zu den Lungen können sie nicht aufgefaßt werden, weil sie nur spärlich mit Blutgefäßen versorgt sind. Am einleuchtendsten ist noch ihre Deutung als Blasebälge, die beim Fluge dem Vogel die Atmungsbewegungen ersparen, indem sie bei der Kontraktion der Flugmuskeln selbsttätig für Luftwechsel in den Lungen sorgen. Victorow (Pflügers Archiv 1909 CXXVI 300) deutet in einer neueren Arbeit die Luftsäcke als Kühlapparate für das Herz, das zumal dort, wo es in der Nähe der großen Flugmuskeln liegt, der Gefahr der übermäßigen Erwärmung ausgesetzt ist . . . Im Anschlusse an diese Versuche Victorows hat Kisaku Yoshimura (a. a. O. S. 239) den experimentellen Nachweis geführt, daß auch der Lunge der anderen Wirbeltiere nebenbei eine ähnliche Funktion zukommt . . . Das Blut wird auf seinem Wege durch die Lunge abgekühlt. Außerdem wirkt auch die Lunge von außen, dort wo sie dem Herzen anliegt, als Kühlapparat. Wenn man das Herz an der Wärmeabgabe nach der Lunge zu hindert, so steigt seine Temperatur rasch an . . . Lübeck. Dr. Steyer.

Nun heißt es aber bei Aristoteles *Ζμγ* 6 S. 668 b 33:

'Die Lunge hat eine Abteilung der Tiere, weil sie auf dem Lande leben. Denn das Warme muß notwendig eine Abkühlung erhalten, dieser aber bedürfen die blutführenden Tiere von außen her, denn sie sind wärmer. Notwendig muß man sich von außen abkühlen entweder durch das Wasser oder durch die Luft. Daher hat kein Fisch Lungen, sondern statt ihrer Kiemen, denn sie verschaffen sich die Abkühlung durch das Wasser, die aber, welche atmen, durch die Luft . . . Für das Atmen ist aber die Lunge das Organ, welche den Antrieb zur Bewegung vom Herzen erhält, indem sie dem eindringenden Atem infolge ihrer schwammigen Beschaffenheit und Größe Raum verschafft; denn wenn sie sich erhebt, strömt der Atem ein und geht wieder hinaus, wenn sie zusammensinkt.'

Diese Beispiele dürften genügen für den Nachweis, daß einerseits viele Beobachtungen und Theorien, die man gerne für neueste Errungenschaften ansehen möchte, bereits dem Altertume bekannt waren und auch im Mittelalter noch fortlebten, daß aber andrerseits auch unsere Schulbiologie vielfach mit Aristoteles und den Aristotelikern übereinstimmt.

Nun ist ja die Übereinstimmung recht interessant, aber sie ist auch sehr bedenklich: denn die aristotelische Philosophie ist ausgesprochenste Teleologie; die moderne Naturwissenschaft will aber von Teleologie nichts wissen. Das drückt schon Goethe in dem Spruchverse aus:

Wie? Wann und Wo? — Die Götter bleiben stumm.
Du halte Dich ans Weil und frage nicht warum!

und noch deutlicher in dem Gespräche mit Eckermann vom 20. Februar 1831: 'Solche Nützlichkeitslehrer sagen wohl: der Ochse habe Hörner, um sich damit zu wehren. Nun frage ich aber: Warum hat das Schaf keine? und wenn es welche hat, warum sind sie ihm um die Ohren gewickelt, so daß sie ihm zu nichts dienen? Etwas anderes aber ist es, wenn ich sage: der Ochse wehrt sich mit seinen Hörnern, weil er sie hat.'

Die Frage nach dem Zweck, die Frage: Warum? (= wozu) ist durchaus nicht wissenschaftlich.

Etwas weiter kommt man mit der Frage Wie? Denn wenn ich frage: Wie hat der Ochse Hörner? so führt mich das auf die Betrachtung seiner Organisation und belehrt mich zugleich, warum der Löwe keine Hörner hat und haben kann. So hat der Mensch in seinem Schädel zwei unausgefüllte hohle Stellen. Die Frage Warum? würde hier nicht weit reichen, wogegen aber die Frage: Wie? mich belehrt, daß diese Höhlen Reste des tierischen Schädels sind, die sich bei solch geringeren Organisationen in stärkerem Maße befinden und die sich beim Menschen trotz seiner Höhe noch nicht ganz verloren haben.

Und ganz ähnlich sagt P. E. Wasmann (Die moderne Biologie und die Entwicklungstheorie)[1]): 'Wenn wir diese Familie der Zweiflügler (Termitoxeniidae) nicht vom Standpunkte der Deszendenztheorie aus betrachten, so wird sie uns in morphologischer und in biologischer Beziehung ein völlig unverständliches Rätsel bleiben. . . . Wir werden daher die Fauna und Flora der Gegenwart nicht mehr als eine in sich selber abgeschlossene, von ihren Vorgängern völlig unabhängige mathematische Größe betrachten, für deren Existenzberechtigung der einfache Hinweis auf die Allmacht des Schöpfers genügte. Vielmehr werden wir die Pflanzen und Tiere der Gegenwart gleichsam als die Endfunktionen einer vorhergegangenen natürlichen Entwicklung aufzufassen und in die verborgenen Geheimnisse der Differenzialrechnung der Natur einzudringen suchen, welche diese Funktionen erzeugt hat.'

Hiermit also stehen wir an der Quelle der Mängel, die unserer

[1]) Ich zitiere absichtlich nur diesen klerikalen Gewährsmann, denn bei anderen versteht sich eine solche Anschauung von selbst.

Schulbiologie anhaften: Aristoteles konnte keine Entwicklung kennen, und Cuvier wollte keine kennen, weil er in seiner Kataklysmentheorie befangen das Wesentliche des Tiers in dessen ausgebildeten Zustand verlegte, die umwandelnden Einflüsse aber und die Entwicklungsgeschichte ignorierte.

Das gleiche taten Junge und Schmeil und ihre Nachahmer aus pädagogischen Gründen und unter dem Drucke der vielfach verbreiteten Abneigung gegen den Darwinismus. Das trieb sie in die Teleologie hinein, und das führte zu starker Hingabe an Weismanns Anpassungstheorie und andere Übertreibungen, die in letzter Zeit allzu scharfe Angriffe gegen diese an sich vortrefflichen Werke herbeigeführt haben.

Sollen wir nun mit unseren Schülern systematisch Deszendenztheorie treiben? Das meine ich auch nicht, besonders nicht, solange wir biologischen Unterricht nur an die Schüler der unteren Klassen erteilen. Denn die Deszendenztheorie steht kaum in ihren Grundzügen fest, im einzelnen ist alles im Fluß und steht Forscher gegen Forscher — ich brauche nur die Namen Darwin, Nägeli, Häckel, O. Hertwig, Weismann usw. zu nennen —, dann stellt sie hohe Anforderungen an das Verständnis und verlangt so gründliche Kenntnisse an vergleichender Anatomie, Embryologie, Morphologie und Paläontologie, daß es lächerlich wäre, mit derartigen Problemen an grüne Jungen heranzutreten. Nein. Die Biologie in diesem Sinne gehört höchstens der Oberstufe; dahin geht auch die Forderung von Bernhard Schmid, Schoenichen, Dennert und der ganzen Unterrichtskommission des Deutschen Naturforscher- und Ärztevereins. Gelegentlich wird man ja diese Dinge streifen, wird den Schülern klar machen, daß der Pflanzen- und Tierwelt von heute andere Formen vorausgingen, die unseren je weiter herauf desto näher verwandt sind. Das gibt ja der Stoff von selbst. Denn welcher Lehrer könnte von Elefanten sprechen ohne des Mammuts zu gedenken, von den Vögeln ohne den Archaeopteryx, von den Reptilien ohne die großen Saurier, von den Weichtieren ohne die Ammoniten und Belemniten zu erwähnen? Die Steinkohlenflora und anderes drängt ja solche Betrachtungen schon dem Geographen auf. Hier bietet sich auch Gelegenheit, die Theorie anzuführen, aber auch hinzuweisen auf ihren hypothetischen Charakter und vor populärem Schund zu warnen.

Aber auch auf der Unterstufe ist es möglich, Biologie zu treiben und zwar in wissenschaftlich einwandfreier Weise. Den Weg zeigt die experimentelle Morphologie.

Schon ist, um ein Beispiel hervorzuheben, durch die Arbeiten von von der Linden, Standfuß, Chr. Schröder und E. Fischer festgestellt, daß die Färbung und Zeichnung der Raupen, Schmetterlinge durch Futter, reflektiertes Licht und Temperatur kausal beeinflußt werden kann, während Schutz als kausal wirkend noch nicht nachgewiesen ist, sondern nur ein Nebenerfolg anderer Ursachen zu sein scheint.

Sodann harrt in Schriften wie: Thomas Hunt Morgan, Experimentelle Zoologie, C. Lloyd Morgan, Instinkt und Gewohnheit u. a. noch viel guter Stoff der Verarbeitung für Schulzwecke.

Ferner haben wir von unserem Meister der Botanik, Geheimrat K. von Göbel, jüngst eine Einleitung in die experimentelle Morphologie der Pflanzen erhalten, die besonders nachweist, daß die Gestaltung der Blüten wie der Vegetationsorgane abhängt von den Bedingungen, unter denen sie angelegt werden, nicht etwa von den 'Bedürfnissen' der betreffenden Pflanzen, also auch das Wie? an Stelle des Wozu? setzt. Und für die Zoologie, die bisher hinter der Botanik in diesem Punkte zurückstand, haben soeben Hesse und Doflein in ihrem 'Tierbau und Tierleben' vorzüglich gesorgt; an gutem Stoff ist also kein Mangel mehr.

Ausgegangen muß bei alledem von der Anschauung der Naturobjekte selbst werden; nicht Bilder, sondern die Dinge selbst, und zwar draußen, im Freien, in ihrer natürlichen Umgebung, sind zu beobachten; vertieft und befestigt wird die Anschauung durch das Zeichnen. Das ist es, was der Unterstufe not tut.

Natürlich wird die Zukunft auch für diese biologische Schülerübungen bringen müssen, trotz der Hindernisse, die dagegen noch von allen Seiten her sich auftürmen; das Gute braucht eben überall lange Zeit, bis es sich durchsetzt, und auf dem Gebiete der Schule ganz besonders.

So bin ich nun am Schlusse meiner Ausführungen, und wenn ich in deren Verlaufe die aristotelische Auffassung der Naturgeschichte ablehnen mußte, so möchte ich doch nicht, daß ich in den Verdacht geriete, den großen Griechen gering zu schätzen. Im Gegenteil: je eingehender ich im Verlaufe meiner Albertusarbeit mich mit Aristoteles' naturgeschichtlichen Werken beschäftigte, desto höher stieg meine Bewunderung und Verehrung, und ich stimme vollständig mit Burckardt überein, der in seiner kleinen aber ausgezeichneten Geschichte der Zoologie sagt:

'In gleicher Vollkommenheit ist nie mehr die Absicht durchgeführt worden, die Biologie als Teil der Allgemeinwissenschaft einzugliedern, sie aber auch anderseits als Ganzes aus den Erscheinungen systematisch durch eigene Beobachtung, Aufnahme fremder mündlich und literarisch überlieferter Angaben aufzubauen, der Mannigfaltigkeit der Natur ebenso gerecht zu werden wie ihrer Einheit und dadurch zwischen Realismus und Idealismus eine Mitte einzuhalten, wie sie bei gleicher Stoffülle nie mehr wiedergewonnen worden ist.'

EIN VORSCHLAG ZUR ÄNDERUNG UNSERER ZENSURPRÄDIKATE

Von Rudolf Wessely

Schon ehe es Mode wurde, wider das Schulelend zu eifern, hat Paulsen in seiner 'Geschichte des gelehrten Unterrichts' die Ursachen der zunehmenden Schulmüdigkeit aufzudecken gesucht und dabei auch der im Laufe des XIX. Jahrh. üblich gewordenen 'freudlosen, mürrischen' Zensuren gedacht.[1]) Habe ein Schüler seine Sache ordentlich gemacht, so erhalte er ein mißmutiges 'genügend', und das 'gut' wolle gar nicht mehr über die Lippen, während die tadelnden Prädikate sich allzuleicht einstellten. Paulsen rühmt die freundliche Tonart der Abgangszeugnisse des XVIII. Jahrh. und weist darauf hin, wie liebenswürdig man noch zu der Zeit war, als Bismarck das Graue Kloster in Berlin besuchte; an Stelle der kalten Bescheinigung 'mangelhaft' stand damals auf der Zensur etwa: 'Fortschritte sind im Lateinischen zu hoffen'. Wenn nun auch heute schwerlich jemand solche milde Unbestimmtheit an Stelle unserer strengeren, aber dafür klareren Formulierung wünschen wird, so scheint mir doch die Einrichtung der Zeugnisse in mehreren Punkten verbesserungsfähig.

In Preußen sind bekanntlich seit längerer Zeit für die Leistungen die fünf Prädikate: 'sehr gut, gut, genügend, mangelhaft, ungenügend' vorgeschrieben, und seinem Beispiel sind viele deutsche Bundesstaaten gefolgt, z. B. auch Bayern, während in Baden und Österreich sechs Prädikate gelten und in Sachsen zwar die Nummern von 1—5 dieselbe Bedeutung haben, aber durch die Erhöhung und Erniedrigung (1^b, 2^a, 2^b, 3^a, 3^b) eigentlich eine Zehnzahl repräsentieren. Eine Fünfzahl hat nun ohne Zweifel den Vorteil großer Einfachheit und Klarheit. Das mittlere Prädikat bezeichnet durchschnittsmäßige Leistungen, wie sie ausreichen, um ein weiteres Mitkommen des Schülers zu gewährleisten; es ist gewissermaßen der Indifferenzpunkt, um den sich zwei lobende und zwei tadelnde Prädikate gruppieren, und zwar mit der Bedeutung, daß je eins derselben volles Lob und starken Tadel, je eins bedingte Anerkennung und bedingte Bemängelung ausspricht.[2]) Könnten sich alle Lehrer entschließen, in diesem Sinne die fünf Prädikate anzuwenden, unbekümmert um deren Wortlaut, so wäre im wesentlichen nichts weiter zu wünschen. Allein dies ist bisher nicht geschehen und wird auch schwerlich geschehen, denn gerade der vorgeschriebene Wortlaut ist in doppelter Hinsicht ein Hindernis. Die lobenden Prädikate klingen zu günstig und die tadelnden zu hart.

[1]) Bd. II der 2. Aufl., S. 642.

[2]) Vgl. Matthias, Praktische Pädagogik, 3. Aufl., S. 210 ff.

Da bereits das zweite Prädikat 'gut', das doch eigentlich ein eingeschränktes Lob bedeuten sollte, volle Anerkennung ausspricht, so wird es begreiflicherweise von vielen Lehrern seltener angewendet, als es seinem Range nach angewendet werden sollte, zumal zahlreiche Lehrer überhaupt mit der für aufstrebende jugendliche Geister so nötigen Anerkennung leider allzu sparsam sind.[1]) Eine weitere Folge der seltenen Anwendung des 'gut' aber ist es, daß das erste Prädikat 'sehr gut' fast gar nicht auf den Zeugnissen erscheint. Ähnlich steht es mit den beiden tadelnden Prädikaten. Ein 'mangelhaft' klingt für einen unbefangenen Hörer schon recht hart und läßt kaum die gemeinten, doch nur teilweise vorhandenen Mängel heraushören, das letzte Prädikat 'ungenügend' aber klingt geradezu vorwurfsvoll. Da nun ein solcher Vorwurf von den Eltern der Schüler und vom weiteren Publikum unangenehm empfunden wird, so sind Direktoren und Lehrer mit dem Gebrauch des 'ungenügend', besonders, wenn es sich um das Abgangszeugnis eines ins praktische Leben tretenden Schülers handelt, sehr vorsichtig, und sie können es um so mehr sein, als sich ja ein 'mangelhaft' noch häßlich genug ausnimmt. Diese Scheu vor dem fünften Prädikat bewirkt dann aber weiter auch eine gewisse Unklarheit und Unsicherheit und oft sogar eine höchst verkehrte Milde bei den Versetzungen. Während nach § 4 der Bestimmungen über die Versetzung vom 25. Oktober 1901 ungenügende Leistungen in einem Hauptfach die Versetzung hindern, wenn sie nicht durch mindestens gute Leistungen in einem anderen Hauptfach ausgeglichen werden, kann über mangelhafte Leistungen in dem einen oder anderen Fache hinweggesehen werden. Aus diesem 'kann' wird nun bei milder Handhabung gar leicht ein 'muß', und außerdem heißt 'in dem einen oder anderen Fach', aus der Amtssprache in unser geliebtes Deutsch übertragen, doch wohl: 'in einem oder mehreren Fächern' und nicht etwa: 'in einem Fach'. Wird nun jedoch das vierte Prädikat in Fällen gegeben, wo eigentlich das fünfte stehen sollte, so kann schwerlich mehr die in § 4 für die Versetzung geforderte Gesamtreife des Schülers gewährleistet werden. Trotzdem aber geschieht jenes nicht selten, und so kommt es, daß allzuleicht Schüler, die besser zurückblieben oder die Schule verließen, mit einer sie mehr schädigenden als fördernden Milde allmählich in die oberen Klassen geschoben und schließlich den Studien zugeführt werden, denen sie zu ihrem eigenen Besten besser fernblieben.

Sehen wir indessen einmal ganz ab von dieser Wirkung der Prädikate auf die Versetzung. Als allgemeines Kennzeichen der Zensuren ergibt sich, daß sie im wesentlichen nur drei statt der vorgeschriebenen fünf Prädikate tragen. Dem nivellierenden Zuge unserer Zeit entsprechend, überwiegt das 'genügend' ganz außerordentlich; daneben findet sich verhältnismäßig selten das 'gut' — in den oberen Klassen noch bedeutend seltener als in den unteren — und

[1]) Vgl. Münch, Geist des Lehramts, S. 302; Matthias a. a. O. S. 211. — Ich entsinne mich aus meiner Kindheit eines Lehrers, der sich höchstens einmal zu einem 'befriedigend' verstieg, und zwar nur bei fehlerlosen und dabei gut geschriebenen Arbeiten; machte man im deutschen Diktat einen einzigen Interpunktionsfehler, so bekam man bereits 'im ganzen befriedigend'.

wieder häufiger 'mangelhaft'. An dieser Erscheinung ändern auch die individualisierenden Zusätze zu den Prädikaten in der Hauptsache nur wenig. Nebenbei sei hier bemerkt, daß die wörtliche Befolgung des § 3 der genannten Bestimmungen über die Versetzung, nach dem es zwar zulässig ist, zwischen den einzelnen Zweigen eines Faches zu unterscheiden, jedoch erforderlich, zum Schluß das Urteil in eines der fünf Prädikate zusammenzufassen, öfters zu merkwürdiger Mißhandlung der deutschen Sprache geführt hat. Ein 'Lateinisch: zum Teil besser, mangelhaft' oder 'Französisch: im Schriftlichen schwächer, genügend' dürfte dem Uneingeweihten ein Kopfschütteln abnötigen, und man könnte bei solchen Produkten mit Riccaut ausrufen: 'O, was ist die deutsch Sprak für ein arm Sprak!' Vielfach kehren sich auch die Lehrer gar nicht an jene Bestimmung und schreiben in umgekehrter Reihenfolge: 'mangelhaft, zum Teil besser', 'genügend, in den Extemporalien geringer' oder gar 'genügend, zum Teil erheblich geringer', was denn doch wohl eigentlich kein 'genügend' mehr ist, sondern nur eine Verschleierung des vierten Prädikats. Dabei hindert uns doch wahrhaftig niemand, uns in den charakterisierenden Vorbemerkungen nach Belieben frei auszudrücken und nach Möglichkeit zu individualisieren, also z. B. zu schreiben: 'Lateinisch: in der Lektüre genügend, bisweilen gut, in der Grammatik aber und besonders in den Extemporalien noch sehr unsicher' und dann nach einer zusammenfassenden Klammer das Urteil in ein 'genügend' ausmünden zu lassen. Jedenfalls bleibt indessen auch bei reichlicher Anwendung solcher Vorbemerkungen der Tatbestand derselbe, daß im wesentlichen nur drei Hauptprädikate zur Anwendung kommen. Ich möchte deshalb folgende Reihe von fünf Prädikaten vorschlagen: 1) gut, 2) befriedigend, 3) genügend, 4) nur teilweise genügend, 5) nicht genügend.

'Befriedigend' als zweites Prädikat, das übrigens auch in Österreich dem 'genügend' als nächsthöheres vorangeht, klingt anerkennend genug, um sich vom Mittelprädikat deutlich abzuheben, und doch nicht so lobend, daß es dem ersten Prädikat 'gut' den Platz streitig machen könnte. Dieses 'gut' selbst aber wird wohl niemand als zu überschwengliches Lob erscheinen. So sollte man meinen, daß sich auch strengere Lehrer dazu entschließen könnten, die beiden ersten Prädikate reichlicher als bisher anzuwenden. Übrigens bliebe ja die Möglichkeit, in den seltenen Fällen, wo größere Einzelleistungen wie Aufsätze und mathematische Arbeiten über das von der Schule geforderte Maß erheblich hinausgehen, eine noch vollere Anerkennung in beliebiger, frei gewählter Form zum Ausdruck zu bringen.

Für das fünfte Prädikat habe ich das mit dem letzten Prädikat der Reifezeugnisse gleichlautende 'nicht genügend' vorgeschlagen. Es mutet weniger vorwurfsvoll an als 'ungenügend', stellt vielmehr durch die Negation einfach die Tatsache fest, daß die Leistungen den Anforderungen nicht entsprechen, daß sie nicht dazu genügen, dem Schüler ein Mitkommen in dem Fach, beziehungsweise das Aufrücken in eine höhere Klasse zu ermöglichen. Wo es sich um Beurteilung der Leistungen und nicht des Fleißes handelt, da ist eben die einfache Aussage über den Tatbestand, nicht aber ein Vorwurf am Platze. Frei-

lich, wenn dieser Tatbestand nach reiflicher Überlegung festgestellt ist, dann soll man ihn auch klar zum Ausdruck bringen, nicht in falscher Milde mit seinem Urteil zurückhalten und gegebenenfalls auch bei der Frage der Versetzung die Konsequenzen ziehen. Das letzte wird künftig um so nötiger sein, als nach der Vereinbarung der Bundesregierungen über die gegenseitige Anerkennung der Reifeprüfung 'nur ausnahmsweise ein Ausgleich zulässig ist, nach welchem das Zurückbleiben in einem Gegenstande durch desto befriedigendere Leistungen in einem anderen gedeckt wird'.[1])

Für die Zwecke des vierten Prädikates endlich, das ja Mängel in den Leistungen, aber mit Einschränkung, zum Ausdruck bringen soll, scheint mir 'nur teilweise genügend' am geeignetsten.[2]) Neben dem Mangel ist hier das Positive, das wirklich Geleistete, mit ausgesprochen, und einer etwa entstehenden Unklarheit, ob sämtliche Leistungen in einem Fach eine Zeitlang nicht genügten, oder ob sie in bestimmten Beziehungen nicht ausreichten, läßt sich durch vorangehende, näher charakterisierende Bemerkungen leicht vorbeugen. Das Prädikat hat außerdem den Vorteil, daß z. B. genügende Leistungen im Mündlichen und nur teilweise genügende im Schriftlichen, wie sie in den fremden Sprachen recht häufig vorkommen, sich viel sinngemäßer zu 'nur teilweise genügend' zusammenfassen lassen als genügende mündliche und mangelhafte schriftliche Leistungen zu 'mangelhaft'. Das letztere erscheint hart, weil dann die mündlichen Leistungen überhaupt nicht berücksichtigt erscheinen; das erstere dagegen drückt nur aus, daß ein wirkliches 'genügend' nicht ganz erreicht ist. Auch bei der Frage der Versetzung hat das Prädikat einen praktischen Wert. Sind die Leistungen eines Schülers in einem oder selbst in mehreren Fächern nur teilweise genügend, traut man ihm aber zu, daß er in der folgenden Klasse mitkommen kann, und hält man ihn im ganzen für reif, so legt man eben mehr Gewicht auf die genügenden Einzelleistungen als auf die nicht ausreichenden und sieht über diese hinweg, was bei dem das Unzureichende einseitig betonenden 'mangelhaft' weniger leicht möglich ist und, wie oben dargelegt, zu Schwierigkeiten bei der Versetzung führt. — Zugleich wäre nun auch der so nötige scharfe Unterschied zwischen dem vierten und fünften Prädikat gewonnen.

In den erwähnten Vereinbarungen der Bundesregierungen über die Reifezeugnisse ist von der Fassung der Prädikate nicht die Rede[3]); es ist also den einzelnen Staaten Freiheit in der Formulierung gegeben, und es steht nichts im Wege, die vorgeschlagenen Prädikate auch auf den Reifezeugnissen anzuwenden. Das dritte und vierte Prädikat würde dann wie bisher 'genügend' und 'nicht genügend' heißen, das erste und zweite aber 'gut' und 'befriedigend'.

[1]) Zentralblatt 1909, S. 771, Nr. 3e.

[2]) Von den früher einmal neben 'mangelhaft' zur Auswahl gestatteten Prädikaten 'mittelmäßig' und 'noch nicht völlig ausreichend' ist das erste weniger deutlich, das zweite an sich klar und zweckmäßig, jedoch etwas zu umständlich.

[3]) Es wird nur unter 3g verlangt, daß, wenn die Urteile in Zahlen ausgedrückt werden, deren Bedeutung auf dem Zeugnis angegeben werden soll.

Schon bisher deckten sich ja die fünf Prädikate der gewöhnlichen Zensuren nicht völlig mit den vier Prädikaten der Reifezeugnisse, und es mußte das 'mangelhaft' der gewöhnlichen Zensuren im Schlußurteil des Reifezeugnisses entweder zu 'genügend' oder zu 'nicht genügend' werden. Das oben vorgeschlagene 'nur teilweise genügend' ist nun aber noch viel deutlicher als 'mangelhaft' ein Mittelding zwischen 'genügend' und 'nicht genügend', macht also keine Schwierigkeit.

Mit den vorgeschlagenen Prädikaten ist schließlich noch ein weiterer Vorteil verbunden. Auch bei der Bewertung von Fleiß und Aufmerksamkeit überwiegen gegenwärtig allzusehr die drei mittleren Prädikate, und eine größere Mannigfaltigkeit wäre sehr zu wünschen. Ich weiß nicht, ob wir hier überhaupt an dieselben Ausdrücke wie bei der Beurteilung der Leistungen gebunden sind. Ohne weiteres lassen sich diese jedenfalls nicht auf jenes Gebiet übertragen. Ein 'genügend' für den Fleiß hat doch eigentlich nur Sinn, wenn derselbe gerade dazu ausreicht, die Anforderungen der Schule zu erfüllen, ist aber völlig sinnlos, wenn ein Schüler sich eifrig bemüht hat und seine Leistungen dennoch nicht den Ansprüchen des Lehrers genügen. In solchen Fällen, wo doch ein 'gut' oder 'befriedigend' am Platze wäre, entschließen sich leider viele Lehrer nicht zu einem anerkennenden Wort, und überhaupt geschieht es oft genug, daß der Fleiß unbegabter, schwerfällig und langsam arbeitender Schüler zu ungünstig und wiederum der Fleiß begabter, alle Aufgaben spielend leicht und rasch erledigender Schüler zu günstig beurteilt wird. Solche Ungerechtigkeit ist vielfach gar nicht zu vermeiden, weil wir kein objektives Urteil darüber gewinnen können, wie der Schüler zu Hause arbeitet, allein gerade in diesem Punkte wird Härte des Urteils naturgemäß von Schülern und Eltern besonders unangenehm empfunden und ist dazu angetan, die Urteilsfähigkeit des Lehrers in ihren Augen herabzusetzen. Auch für uns ist es ja ein recht peinliches Gefühl, urteilen zu müssen, wo es unmöglich ist, sicher zu urteilen. Aus diesen Gründen wäre es eigentlich am besten, wenn die Rubrik für den Fleiß auf den Zeugnissen ganz fortfiele und wir nur unter die Rubrik 'Bemerkungen' Worte besonderer Anerkennung oder ausdrücklichen Tadels aufzunehmen brauchten, wo sie uns angebracht erschienen.[1]) Die Schüler selbst wissen ja ohnedies, ob sie ihre Pflicht getan haben, und in vielen Fällen haben doch auch die Eltern ein richtigeres Urteil über den häuslichen Fleiß ihrer Kinder als die Lehrer. Inzwischen wird, solange wir zu einem Urteil über den Fleiß genötigt sind, im allgemeinen der mildere Ausdruck vor dem schärferen den Vorzug verdienen, und wenn nun einmal die Prädikate für den Fleiß denselben Wortlaut haben sollen wie die für die Leistungen, so lassen sich die von mir vorgeschlagenen jedenfalls ebenso leicht anwenden wie die jetzt üblichen; das vierte Prädikat bedürfte allerdings stets der Erläuterung, z. B.: 'nur teilweise genügend (in der Mathematik noch nicht ausreichend)' oder 'nur teilweise genügend (im Französischen sehr zu verstärken)'. — Die Beurteilung der Aufmerksamkeit

[1]) Eine ähnliche Einrichtung besteht bereits im Großherzogtum Hessen.

endlich ist leichter und einfacher, da sie sich in der Schule selbst offenbart: auch tritt hierbei die Eigenart der Schüler viel deutlicher zu Tage als beim häuslichen Fleiß, so daß die nötige Individualisierung bei der Beurteilung erleichtert wird. Nur hängt der Grad der Aufmerksamkeit zu häufig von körperlichen Zuständen und nicht selten auch von persönlichen Erlebnissen der Schüler ab, von denen wir Lehrer keine Kunde haben, und es ist deshalb auch hier Vorsicht im Tadel und Zurückhaltung im Ausdruck desselben geboten.

Von der Art, wie die Lehrer die Arbeiten der Schüler zensieren und wie die Zeugnisse abgefaßt werden, hängt nicht zum wenigsten das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus ab, und daß dies noch freundlicher und vertrauensvoller werden möchte, ist ein verbreiteter und berechtigter Wunsch. Wenn die von mir vorgeschlagenen Zensurprädikate trotz des Verzichts auf das 'sehr gut' doch im ganzen etwas mannigfaltiger und wohlwollender erscheinen als die jetzt tatsächlich gebrauchten, so ist das im Hinblick auf jene Beziehungen gewiß kein Schade, und so möchten denn auch meine Vorschläge als ein kleiner Beitrag zu den Bestrebungen der letzten Jahre gelten, die darauf gerichtet sind, mehr Freude in das Schulleben zu tragen.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

NEUE NATURWISSENSCHAFTLICHE LEHRBÜCHER

E. Grimsehl, Lehrbuch der Physik. Leipzig, B. G. Teubner 1909. 1052 S. mit 1100 Abb.

Dieses in jeder Beziehung zeitgemäße Werk des bekannten Verfassers, der durch zahlreiche praktische Apparatkonstruktionen und methodische Arbeiten von allen in Physik Unterrichtenden geschätzt und aus seinen anziehenden Experimentalvorträgen auf Versammlungen vielen persönlich bekannt ist, ist aus dem Unterricht an der Oberrealschule hervorgegangen und vereinigt alle Eigenschaften, die es befähigen, ein unentbehrliches Lehr- und Lernmittel für den vorwärtsstrebenden Lehrer der Physik zu werden. Es fesselt durch die unmittelbare Verständlichkeit, durch die zahlreichen zum Teil eigenartigen vorzüglichen Abbildungen, und durch höchst angenehmen, übersichtlichen Druck, und die Meisterschaft, womit überall das richtige Verhältnis zwischen Induktion und Deduktion getroffen ist, wird schwer zu überbieten sein. Daß sehr vieles in dem Buche original ist, ist angesichts des Erfolges, mit dem der Verfasser alle Gebiete der Physik durchgearbeitet und zum Teil persönlich gestaltet hat, nicht verwunderlich. Das Buch hat aber noch andere wertvolle Eigenschaften. Es enthält in richtigem Maße eingestreute geschichtliche Bemerkungen. Und dann hat der Verfasser den Mut gehabt, manches anders zu benennen, als es sonst üblich ist. So ist es z. B. erfreulich, daß er der sogenannten Wimshurstschen Maschine ihren richtigen Namen gibt, nämlich (nach dem bisher vergeblichen Vorschlag ihres Erfinders) Holtzsche Influenzmaschine zweiter Art; oder daß er (wie es in den französischen, leider aber nur in sehr wenigen deutschen Büchern geschieht) die Formeln für die ebene Pendelbewegung mit der vollen Schwingungsdauer schreibt. Von kleinen Versehen habe ich folgende bemerkt: Seite 53, Zeile 13, 14 muß es heißen: Die Bahngeschwindigkeiten sind den Entfernungen der Bahntangenten vom Bewegungszentrum umgekehrt proportional; Seite 71, Zeile 14: Kreisschwingungen statt Schwingungen; und der Erfinder des Seite 889 beschriebenen Uhrelektrizitätszählers heißt wohl nicht Aron, sondern Arons. Der Donner entsteht nicht ausschließlich durch mechanische Erschütterungen der bewegten Luft, sondern, wie Trowbridge nachgewiesen hat, zum Teil durch Knallgasexplosionen infolge der Zersetzung des Wasserdampfes der Luft. Zu erwähnen wäre vielleicht auch, daß der richtige Gedankengang zur Berechnung des mechanischen Wärmeäquivalents zuerst (vor Robert Mayer) von Carnot gefunden (aber nicht veröffentlicht) worden ist.

Als in neuer Auflage erschienen seien erwähnt die wissenschaftlich durchaus noch lebendiges Interesse besitzende Arbeit von

M. Planck, Das Prinzip der Erhaltung der Energie,

und das weit verbreitete erprobte Büchlein von

O. Wünsche, Die verbreitetsten Pflanzen Deutschlands, neubearbeitet von B. Schorler.

E. Löwenhardt, Leitfaden für die chemischen Schülerübungen zur praktischen Einführung in die Chemie. Leipzig, B. G. Teubner 1909.

Der Verfasser geht wie F. Dannemann von der Ansicht aus, daß in der Chemie die Schülerübungen nicht bloß ein Anhängsel des Unterrichtes sein dürfen, sondern einen wesentlichen Bestandteil, ja

die Grundlage davon bilden müssen. Er sucht demgemäß, auf eigene Lehrerfahrungen gestützt, das praktisch-heuristische Verfahren zunächst für einen vierjährigen Lehrgang an einer preußischen Oberrealschule durchzuführen. Die einzelnen Abteilungen des dargebotenen Übungsmateriales sollen erst von den Schülern durchgearbeitet (wozu sehr genaue Anweisungen über die zu verwendenden Geräte, Handgriffe, Stoffe, Vorsichtsmaßregeln usw. erteilt werden) und dann die gewonnenen Resultate im theoretischen Unterricht ergänzt und zusammengefaßt werden. Der Leitfaden gliedert sich in 4 Teile: vorbereitender Lehrgang, Nichtmetalle, Metalle, organische Verbindungen, und gibt in 2 Anhängen für Vorgeschrittenere qualitative Analyse, und Lötrohrbestimmungen von Mineralien. Jeder in der Praxis stehende Lehrer weiß, daß man einem solchen Werke nur bei wirklicher Erprobung im Unterricht vollkommen gerecht werden kann. Soweit ich mir aber ohne eine solche Probe ein Urteil erlauben darf, muß ich sagen, daß es mir zu dem besten zu gehören scheint, was bisher über Schülerübungen veröffentlicht worden ist. Mögen sich recht viele von den Lehrern der Chemie, die das Glück haben, Schülerübungen leiten zu können, dieses Buches annehmen, das bei aller Reichhaltigkeit so durchsichtig ist, daß auch für weniger weitgehende Zwecke leicht geeignete Auswahl getroffen werden kann.

Der physiologischen Untersuchung der Kryptogamen zu dienen ist

Das mikroskopische und physiologische Praktikum der Botanik für Lehrer von G. Müller, II. Teil. Leipzig, B. G. Teubner 1908. 165 S.

bestimmt, das genaue Anleitungen zur Beobachtung der Gestalten und der Lebensvorgänge bei den niederen Pflanzen einschließlich der Bakterien enthält, nebst einem Verzeichnis der dazu nötigen Apparate und Chemikalien. Der Text wird durch 168 vom Verfasser selbst entworfene, gute Abbildungen erläutert. Der Verfasser gibt außerdem eine große Menge von Forschungsergebnissen, die den Lehrgang zu einem sehr brauchbaren Buche der praktischen Pflanzenphysiologie abrunden. Dankenswert ist es, daß überall die Vorkommnisse und Fundstellen der behandelten Pflanzen möglichst genau angeführt sind.

Mehr für die Schule geschrieben ist:

Bastian Schmid, Biologisches Praktikum für höhere Schulen. Leipzig, B. G. Teubner 1909. 71 S. mit 75 Abb. und 6 Tafeln.

Dieses ausgezeichnete Buch gliedert den umfänglichen Stoff sowohl in der Botanik als in der Zoologie in eine anatomische und eine physiologische Abteilung. Die zum Teil für das Werk neu gezeichneten Figuren sind klar und übersichtlich. Die Euglenen und Volvocineen, deren Stellung im Systeme zweifelhaft ist, hat der Verfasser den einzelligen Tieren zugesellt. Die wichtigen Vergleiche der Befunde sind hinreichend berücksichtigt. Die außerordentliche Schwierigkeit einer guten elementaren Darstellung der anatomischen Verhältnisse bei den höheren Tieren hat der Verfasser sehr glücklich bewältigt. In Abbildung 55 ist vom Zeichner die Ziffer 4 mit 1 verwechselt, und die Ziffer 1 fehlt beim vorderen Fühler. — Alle Lehrer der Biologie werden ein kurzes praktisches Buch dieser Art, das bis jetzt noch fehlte, mit Freuden begrüßen; ist doch der biologische Unterricht bereits an zahlreichen höheren Schulen Preußens für die Oberklassen eingeführt und an den bayrischen Oberrealschulen einschließlich anatomischer und physiologischer Übungen vorgeschrieben.

Trotz der gewaltigen Fortschritte, welche die Wissenschaft vom Leben in den letzten Jahrzehnten gemacht hat, und trotz des ungemein großen Interesses, das sie auf sich zieht — was gibt es auch für den denkenden Geist Geheimnisvolleres als die Tatsache des Lebens, was Erstrebenswerteres als die Erkenntnis der Gründe seiner Äußerungen? —, ist sie sowohl hinsichtlich der Sicherheit als des Zusammenhanges ihrer Ergebnisse noch weit von der Stufe entfernt, auf die sich ihre naturwissenschaftlichen Geschwister, Astronomie, Physik, Chemie erhoben haben. Außer an ihrer Jugend mag das daran liegen, daß sie der mathematischen Analyse weniger zugänglich ist, vor allem aber, wie der amerikanische Forscher Morgan in einem umfangreichen Werke

Experimentelle Zoologie, deutsch von H. Rhumbler. Leipzig, B. G. Teubner 1909.

ausführt, weil noch nicht in genügendem Maße zu den bloßen Beobachtungen und Beschreibungen der Lebensvorgänge das Experiment hinzugezogen wird, so verheißungsvolle Erfolge damit auch schon erzielt sein mögen; so daß sich daher die Biologie immer noch in einem Übergangszustand von einer beobachtenden und spekulierenden zu einer experimentellen Wissenschaft befindet. Immerhin gehören auch reine Beobachtungstatsachen, wie die wundervollen Kernteilungen und Kernverschmelzungen der Zellen, das eigentümliche offenbar gesetzmäßige Verhalten der Farbkörperchen ('Chromosomen') zu dem Schönsten, was die Wissenschaft überhaupt entdeckt hat. Die Biologie ist im Banne der Entwicklungslehre, und Morgan steht unverkennbar auf dem Boden der Mutationslehre, welche (im Gegensatze zu Darwins Theorie der natürlichen, die Formen allmählich unter dem Drucke äußerer Einflüsse umändernden Zuchtwahl) besonderes Gewicht auf die mehr oder weniger stoßweise wirkenden, selbst erhebliche plötzliche Formänderungen erzeugenden inneren Antriebe legt. Morgan hat in seinem lesenswerten, durchaus kritisch gehaltenen Werk eine weitschichtige Literatur der experimentellen Physiologie mit besonderer Berücksichtigung der Zoologie verarbeitet, aus der bisher nicht sehr viel in die populäre Literatur eingedrungen ist (zu den bekanntesten Erscheinungen gehören wohl die Farbenveränderungen, die manche Schmetterlinge erleiden können, wenn ihre Puppen auf künstliche Weise ungewöhnlichen Temperaturen ausgesetzt worden sind). Wie umfangreich diese Literatur ist, kann man daraus ersehen, daß in Morgans 570 Seiten starkem Buche das Literaturverzeichnis 37 Seiten einnimmt, daß es sich dabei auf das Studium der Bedingungen der Formänderungen beschränkt und weder das experimentelle Studium der Embryologie und der Regeneration noch die vergleichende Psychologie näher berücksichtigt, als es des Zusammenhangs wegen nötig ist, weil diese Gebiete neuerdings schon anderweit zusammenfassende Darstellungen gefunden haben. Gerade jetzt, wo die Anwendungen des Radiums der Biologie ein neues Arbeitsgebiet eröffnen, muß man einen Überblick über die bisherigen Leistungen der Biologie dankbar begrüßen. Die amerikanischen Forscher haben sich besonders in der Beobachtung des Verhaltens der Tiere unter künstlichen Bedingungen hervorgetan. Es hätte wenig Wert, hier die eine oder andere Einzelheit aus dem Werke anzuführen, man muß es lesen, um einen Begriff von dem Reichtum des von Morgan behandelten Forschungsgebietes zu bekommen. Jedenfalls erweist sich der Verfasser als ein scharfsinniger und vorsichtiger Beurteiler der angestellten Beobachtungen, der experimentellen Tatsachen und der darangeknüpften Theorien. Einfach und schlicht stellt er widerstreitende Meinungen gegenüber und wägt ihr Gewicht ab, in mustergültiger Weise bezeichnet er die Gebiete, die am dringendsten der forschenden Arbeit bedürfen. Schön ist seine Darstellung des Mendelschen Gesetzes und der Folgerungen aus ihm, geistreich seine Einwände gegen Weismann in der Frage der Lebensdauer. — Die Übersetzung liest sich glatt.

K. Kräpelin, Einführung in die Biologie zum Gebrauche an höheren Schulen und zum Selbstunterricht. Zweite Auflage und Umarbeitung des Leitfadens für den biologischen Unterricht. Leipzig, B. G. Teubner 1909. 322 S. mit über 300 Abb. u. 2 Karten.

Das äußerlich und innerlich gleich vornehme Werk des berühmten Verfassers der 'Naturstudien', das dazu helfen soll, 'die immer allgemeiner zur Geltung kommende Forderung nach ernster naturwissenschaftlicher Unterweisung unserer Jugend in geregelte Bahnen zu lenken', zerfällt in 3 Abteilungen (I. die Abhängigkeit der Lebewesen von der Umgebung, II. Bau und Lebenstätigkeit der organischen Wesen, III. Der Mensch als Gegenstand der Naturbetrachtung), die wieder in zahlreiche, übersichtlich angeordnete Unterteile gegliedert sind. Das wahrhaft wissenschaftliche Wesen des Buches im Gegensatze zu den leichtfertigen oder halbwissenschaftlichen Erscheinungen der Tagesliteratur zeigt sich z. B. in der beachtenswerten Kritik der Deszendenztheorie. Es

ist ein Buch der Tatsachen, nicht der uferlosen Spekulation, das gleichwohl der logischen Verknüpfung die Wege bahnt. Und es bringt die Tatsachen in einer so natürlichen, anregenden Weise, daß für den Leser die Belehrung zum Genuß werden muß. Als dankbare Einzelheiten der Sinnesphysiologie für später empfehle ich dringend physikalische Beziehungen, z. B. das Fischauge als Schusterkugel, das Nautilusauge als Lochkamera, die Quarzlinse bei manchen Pflanzen, wogegen Duplikate von Figuren (17, 30; 19, 171) fortfallen könnten; überhaupt ließe sich vielleicht zum Verständnis des einen oder anderen Begriffes noch anschauliches Material herbeischaffen; auch möchte sich wohl eine wissenschaftlich beobachtete Embryonalentwicklung verlohnen, z. B. die Entwicklung der äußeren Körperform einer Spinne, wie sie P. Wallstabe 1908 in den zoologischen Jahrbüchern veröffentlicht hat. Möge das Werk auch weiterhin die wohlverdiente Ausbreitung in Schule und Haus finden.

Otto Richter.

Max von Gruber, Die Pflicht gesund zu sein. Ein Vortrag. München 1909. 8°. 37 S.

Der vorliegende Vortrag ist für die Studierenden der drei Hochschulen Münchens am 5. Mai l. J. gehalten worden. Veröffentlicht ist er von der Ortsgruppe München 'Freiland' des D. B. a. St., die sich dadurch begründeten Anspruch auf unsern Dank erworben hat.

Der Verfasser behandelt alle in Betracht kommenden Fragen mit so tiefem sittlichen Ernste, spricht seine Überzeugung, auch wenn er voraussieht, daß er mit ihr in manchen Kreisen heftigen Anstoß erregen wird, mit so rückhaltloser Offenheit aus und zeigt dabei überall eine so echte Liebe zur Jugend und eine so edle Begeisterung, daß man annehmen muß, daß der Eindruck auf die Hörer mächtig gewesen ist, hoffentlich auch nachhaltig. Allen, die für die behandelten Fragen Interesse haben, kann die Lektüre dieses Vortrags nicht dringend genug empfohlen werden.

Die Hauptforderung des Verfassers geht dahin, daß die Angehörigen der oberen Stände, wenn anders sie ihre Aufgabe als Vorbilder und Erzieher des Volkes auch weiterhin erfüllen wollen, körperlich und geistig durchaus gesund sein müssen. Daß es daran mitunter mehr fehlt, als zu wünschen wäre, behauptet er wohl mit Recht. U. a. weist er als auf ein sehr bedenkliches Symptom auf das Aussterben hervorragender Familien, namentlich im Mannesstamme, hin. Wenn man als Grund dafür u. a. die übermäßige Entwicklung des Gehirns angeführt hat, so gibt er das bis zu einem gewissen Grade zu, betont aber, daß trotzdem die 'Hochzucht des Gehirns' das Ziel bleiben muß. Einen andern Grund sieht er in der sitzenden Lebensweise in geschlossenen Räumen. Als Gegengewicht empfiehlt er der Jugend mit Recht ausgiebige körperliche Übung in jeder beliebigen Form, allerdings ohne die 'Wettexzesse der Engländer und Amerikaner'. Die Hauptschädlinge sind natürlich der Alkoholmißbrauch und die mit ihm so eng zusammenhängenden Geschlechtskrankheiten. Was der Verfasser hierüber sagt, ist zwar schon oft, wenn auch nicht immer so eindringlich, gesagt worden, kann aber gar nicht oft genug gesagt werden.

Auf Grund aller dieser Darlegungen spricht der Verfasser von der Pflicht, gesund zu sein, der Pflicht gegenüber Familie, Volk und Staat. Denn da wir gewisse Schädlichkeiten vermeiden können, so müssen wir sie auch vermeiden. Dazu gehört weiter nichts, als daß wir wollen.

Aber nicht nur über die Vermeidung von physischen Giften spricht der Verfasser, sondern auch über die von psychischen. In dieser Hinsicht sieht er eine große Gefahr in drei Irrlehren.

Die erste ist die von dem angeblichen Rechte sich auszuleben, die Lehre vom unbeschränkten Individualismus. Demgegenüber weist der Verfasser zunächst auf die Pflicht eines jeden hin, in der Gemeinschaft und für die Gemeinschaft tätig zu sein, und weiterhin darauf, daß es ohne Knechtung der Sinnlichkeit keine Entfaltung der Persönlichkeit gibt, sowie darauf, daß ein großer Teil der Nervenschwäche unserer Zeit die Folge ihrer Willensschwäche, des 'Sichauslebens', ist.

Die zweite Irrlehre sieht der Verfasser in der Forderung, daß der künstlerische

Geschmack Regent unserer Lebensführung werden müsse. Indem diese aufs kräftigste zurückgewiesen wird, wird den Künstlern, die da behaupten, daß alles auf den 'Ausdruck' ankomme, während die Frage nach dem Inhalte demgegenüber in den Hintergrund zu treten habe, gründlich die Wahrheit gesagt: 'Die Beobachtung der Forderungen der Sittlichkeit, diese Grundbedingung des Gedeihens der menschlichen Gesellschaft, muß auch von der Kunst gefordert werden; mag auch dabei gar manches, was an sich talentvoll, reizvoll und geistvoll wäre, ungeboren bleiben. Die entzückendste Darstellung graziöser Kokotten ist die Syphilis eines einzigen wackeren Muttersohnes nicht wert!' Im Gegensatze dazu preist der Verfasser die Kunst Ludwig Richters.

Die dritte Irrlehre ist die von der freien Liebe. Auch gegen sie findet der Verfasser wuchtige Worte der Verurteilung. Selbst in ehrlich gemeinter Fassung ist sie ihm ein trügerischer, verderblicher Traum, im 'Munde der niederen Schwarmgeister' nur 'Lüge und Heuchelei, dazu bestimmt, der eigenen Gemeinheit ein nobles Mäntelchen umzuhängen'.

Mögen alle die trefflichen Worte des Verfassers recht viele aufmerksame jugendliche Leser, aber nicht nur Leser, sondern auch Täter finden! Theodor Opitz.

ERINNERUNGEN AN OSKAR JÄGER

Von Wilhelm Münch

Es war selbstverständlich, daß nach Oskar Jägers Tode die verschiedensten pädagogischen Zeitschriften und auch manche Blätter von allgemeinerer Bestimmung seiner Person rühmend und ehrend gedachten. Auch Liebe und Anhänglichkeit sind alsbald zum Wort gekommen, natürlich noch unendlich viel reichlicher im mündlichen Austausch der Eindrücke und Erinnerungen, als in Schrift und Druck: das kann man aussprechen, ohne daß man irgendwo Ohrenzeuge war, weil es eben gar nicht anders hat sein können. Hätten alle zusammen das laut werden lassen können, was sie beim Zurückdenken an den Geschiedenen und im Augenblick der Nachricht von seinem Scheiden empfanden, alle eben für die er etwas bedeutete, es wäre ein Chor von gewaltiger Volltönigkeit geworden. Unter den Männern von den deutschen höheren Schulen hat zu unsern Lebzeiten nicht leicht ein anderer in so anerkannter Vornehmheit vor den Augen der Mitwelt gestanden. Als pädagogischer Fachmann zwar, als Vertreter einer bestimmten Überzeugung in Unterrichts- und Bildungsfragen ist Jäger in der späteren Periode seines Lebens etwas in den Schatten getreten. Seine Sache, d. h. im wesentlichen die Verteidigung des humanistischen Gymnasiums in seiner älteren Gestalt, ist eben die Sache einer — wenn auch noch so schätzbaren — Minderheit geworden. Viel neue und zum Teil tiefgehende Probleme sind aufgetaucht und haben das Interesse in Anspruch genommen, und wer ihnen gegenüber immer kühl oder ablehnend blieb und vielleicht auch etlichen Spott nicht zurückhielt, der war in Gefahr, seinerseits nicht mehr überall mitgezählt zu werden. Auch lauschte man nicht leicht mehr auf Gründe und Gesichtspunkte, die nun während einer langen Zeit fast unverändert immer

wiederholt worden waren. Und hier ist sogleich mit Bestimmtheit auszusprechen, daß Oskar Jäger nicht zu denjenigen bedeutenden Menschen gehörte, die ihr Leben lang 'Werdende' bleiben. Er vertrat vielmehr den andern Typus: er war ein zeitig Gewordener, ein Fertiger, von sicherem und geschlossenem Wertgehalt, und behauptete sich so inmitten alles Werdens und Vergehens, alles Wechsels und Wandels in der geistigen Welt um ihn her. Man konnte ihn in der letzten Zeit seines Lebens persönliche Urteile mit Lebhaftigkeit und Frische aussprechen hören, die man vor einem halben Jahrhundert aus dem Mund des jugendlichen Mannes ganz ebenso vernommen hatte.

In dieser Stetigkeit lag seine Stärke, oder vielmehr doch nur ein Teil seiner Stärke, denn er hatte noch ganz andere Eigenschaften, die vielleicht nicht seine Bedeutung in nationalen Erziehungsfragen erhöht, aber ihm eine fast einzigartige persönliche Position gewonnen haben. Und so bezweifle ich auch, ob er, der als Kämpfer gewissermaßen gegen eine Welt auf dem Plane stand, und der im wesentlichen intransigent blieb, der auch den Sarkasmus durchaus nicht scheute, irgendwo einen persönlichen Feind gehabt hat. Wer in die Nähe der Persönlichkeit kam — denn was jetzt alle Welt vor allem sein möchte oder zu sein glaubt, was man unbedingt schätzt und wovon doch die meisten ewig fern bleiben: Persönlichkeit war er im gewissesten und vollsten Sinne —, der konnte schwerlich in einer gereizten Stimmung bleiben; dazu ging ein zu bestimmter Eindruck von Männlichkeit, Maß und Ruhe von ihm aus, und seine fühlbare Überlegenheit hatte niemals im geringsten etwas wie Eitelkeit im Gefolge. Er verbreitete um sich eine Atmosphäre von Behagen, das sich dadurch nur erhöhte, daß es mit philiströser Gemütlichkeit nichts zu tun hatte; man fühlte sich immer in einer klaren und reinen Luft. Nicht wenig wirkte er durch die Gabe des Witzes, und er siegte damit manchmal allzu leicht über ein wohlbegründetes, gegenüberstehendes Räsonnement, dem zu folgen ihm vielleicht gar nicht der Mühe wert war; er fand leicht ein Schlagwort und ging dann seiner Wege. Er war kein Grübler, wie er auch bei aller unwandelbaren Hochschätzung der alten Gymnasialbildung nichts vom 'Stockphilologen' an sich hatte: er suchte und bedurfte eine klare und lebendige innere Anschauung der menschlichen Dinge, und alles Philologische war ihm gleichsam nur der Heckenweg, durch den man auf das freie Feld solcher Anschauung gelangte. Er war Neuhumanist in einem sehr guten Sinne, während der historische Neuhumanismus bekanntlich seit dem Anfang des XIX. Jahrh. vielfach in eine enge Art von Philologie versank.

Er ist der Welt ja auch zumeist bekannt geworden weder als Schulmann noch als Philolog, sondern als Geschichtschreiber. Also auch nicht als forschender Historiker, nicht um neuer Feststellungen, einer neuen Gesamttendenz oder eines ganz neuen Tones willen: sondern als der immer lebendige, verständliche, mit fortziehende Darsteller, dessen eigene innere Teilnahme an den erzählten Ereignissen, den geschilderten Gestalten man stets mit hindurchfühlte. Man konnte in den letzten drei oder vier Jahrzehnten vor jedem Gebildeten in Deutschland den Namen Oskar Jäger mit der zuversichtlichen An-

nahme nennen, daß er bekannt und anerkannt sei. Aber wer ihm persönlich nahe gekommen war, für den hatte der Name doch noch einen andern, reicheren Klang: jene Kunst geschichtlicher Darstellung war eben nur eine Seite seiner bedeutenden Wesensanlage. Obwohl lebenslang der Vertreter jenes einen pädagogischen Hauptgedankens, gehörte er doch keineswegs zu denen, die sich durch das Verfechten einer einzelnen bestimmten Idee oder Theorie einen Namen machen, einen Namen damit aufrecht erhalten. Und so konnte man auch bei sehr abweichenden Anschauungen sich in seiner Nähe wohl fühlen, weil man einen vielseitig sympathischen, wackeren, gesunden, charaktervollen und in seiner selbständigen Eigenart interessanten Mann in ihm fühlte. Er stand immer fest auf eigenen Füßen, er war niemals diplomatisch zurückhaltend, aber auch niemals — ich glaube wirklich, in den achtzig Jahren seines Lebens niemals — was man nervös nennt. Welch ein Vorzug unter einem Geschlecht wie das heutige! Wuchtig konnte er sein, aber niemals ungeschlacht oder bissig, was bekanntlich gar nicht allen deutschen Gelehrten fern liegt. Sein theoretischer Gesichtskreis war vielleicht in seiner besten Zeit nicht der weiteste, aber er bewegte sich geistig frei und leicht, und sein menschliches Wesen war von Enge sehr entfernt. Natürlich haben diejenigen nicht ganz ein so günstiges Bild von ihm bekommen können, die ihn nur in der späteren Zeit seines Lebens kannten. Er hatte sich seinen Namen schon frühzeitig gemacht, und es war dann nicht leicht, durch alle die folgenden Jahrzehnte dessen vollen Klang aufrecht zu erhalten. Zuletzt lebte er doch fast mehr *gegen* die Zeit als mit ihr. Aber auf seinem Gebiete (oder vielmehr seinen Gebieten) vermochte er bis zu allerletzt feine und klare und sicherlich niemals triviale Gedankenentwicklungen zu bieten. In der Zeitschrift 'Das humanistische Gymnasium' hat er sie zumeist niedergelegt. Dort wird man ihn sehr vermissen, ihn schwer ersetzen.

Von seiner umfassenden Schriftstellerei soll hier nicht weiter geredet werden. Alle seine Bücher, die pädagogischen wie die historischen, sind bekannt genug geworden. Und wer seine Darbietungen aus weiteren Gebieten, vermischte Vorträge, Aufsätze, Erinnerungen aus seinem Leben, bis jetzt nicht kennt, dem sei es sehr empfohlen, danach zu langen. Zumal alles doch auch in sprachlich-stilistischer Hinsicht hoch steht, wie übrigens auch seine Briefe immer den Leser mit in eine geistig und menschlich vornehme Sphäre erhoben. Man wird doch wohl sein Andenken in einer umfassenderen literarischen Darstellung festhalten; ein Jüngerer wird das unternehmen müssen und wollen. Einige persönliche Erinnerungen hier alsbald anzufügen, fühle ich meinerseits ein Recht und eine Pflicht. Denn meine Bekanntschaft mit ihm und mein persönliches Verhältnis zu ihm reicht weit zurück. Ich habe ihn im Frühjahr 1859 kennen gelernt. Über 51 Jahre also hätte ich zu berichten. Aber ich will mich auf verhältnismäßig Weniges beschränken.

Damals trat Jäger als Achtundzwanzigjähriger in den preußischen Schuldienst. Seine schwäbische Heimat hatte er schon ein paar Jahre vorher verlassen und eine vorübergehende Lehrtätigkeit an einigen anderen Orten ausgeübt. Dann war der unvergeßliche Provinzialschulrat Landfermann auf einer

seiner Dienstreisen mit ihm in Berührung gekommen, hatte mit seiner großen Menschenkenntnis ihn alsbald schätzen gelernt und ihm eine feste Anstellung an einem kleinen Gymnasium der Rheinprovinz erwirkt. Ein sehr gutes Studien- und Prüfungszeugnis aus dem Schwabenlande kam natürlich empfehlend in Betracht, und Jäger selbst scherzte wohl später auf seine eigenen Kosten darüber, was ihm alles für Fakultäten gleichzeitig zugesprochen worden seien, und wie wenig sie vor einem strengeren Maßstab bedeuten könnten. Aber wenig bedeuteten sie doch in Wirklichkeit nicht. Freilich nahm man es dem Schulrat Landfermann hier und da übel, daß er überhaupt nicht selten junge Männer aus nichtpreußischen Landen (z. B. Hessen) zwischen die eingeborene Oberlehrerschaft zu stecken liebe; aber er hatte seine guten Gründe, und fehlgegriffen hat er in den einzelnen Fällen schwerlich. In Württemberg selbst schien für Oskar Jäger eine wünschenswerte Laufbahn sich nicht zu eröffnen, wohl, weil er schon damals sich nicht in die dortigen, ihm zu engen Bahnen innerlich wie äußerlich hineinfügen konnte. Er wandte also — was für einen echten Schwaben sehr viel bedeutet — seinem Heimatlande den Rücken, nicht just wie Schiller heimlich und mit großer Gefahr, aber doch auch endgültig, um nur noch gelegentlich zum Besuche dorthin zurückzukehren.

Und doch hatte er dort eine wahrlich nicht ärmliche Jugend- und Studienzeit durchlebt. Als Sprößling einer alten Akademikerfamilie, Sohn eines Mediziners in hoher Amtsstellung, Schwestersohn von Gustav Schwab, junger Hausfreund bei Ludwig Uhland und auch sonst in Beziehungen zu interessanten und bedeutenden Persönlichkeiten seines Ländchens in jener Zeit, hatte er das Tübinger theologische Stift durchlaufen, aus dem so manche spätere Nichttheologen von Bedeutung hervorgegangen sind, und jedenfalls hatte ihn so wenig wie viele andere die Enge dieses Stiftes gehindert, einen weiten Gesichtskreis zu erwerben. Doch sein Nationalgefühl haftete nicht an seinem Volksstamm: sein Vaterland mußte größer sein. An politisch größere Verhältnisse gewöhnten die geschichtlichen Studien seinen Blick. Eine vielseitig anregende Reise durch England und Schottland war ihm als Frucht einer gelösten Preisaufgabe über Wycliffe möglich geworden. Er kam nun gerne herüber nach Preußen, und er ist ein sehr guter Preuße auf Lebenszeit geworden: ein guter namentlich auch in dem Sinne, daß er sich niemals in allzueng spezifisch preußische Bahnen hineinziehen ließ und daß er andrerseits auch niemals über preußische Einrichtungen klagte oder spottete, wie das so vielen Süddeutschen immer naheliegt, allerdings zumeist solchen, die sich das Leben in Preußen nur nach überliefertem Bilde ausmalen. Jäger bewegte sich in großartiger Unbefangenheit durchaus über diesem Gegensatze. Im ganzen fand er das Leben hier freier, die Organisation gesunder als in den ihm bekannten Kleinstaaten. Er hat freilich auch einen großen Zusammenstoß gehabt, aber der ging rasch vorüber und schlug zu seinen Gunsten aus. Seiner schwäbischen Aussprache blieb er selbstverständlich zeitlebens treu, und ich glaube nicht, daß sie jemanden mißfiel. Läßt man sich doch im Norden gerade die süddeutschen Mundarten sehr gerne gefallen, weil man sie nicht wie andere als nachlässig gesprochenes Schrift-

deutsch empfindet, und weil man weiß, daß sie der höchsten persönlichen Bildung nicht entgegenstehen, von ihr keinen Abzug bedeuten.

Jäger hatte aber auch nicht das so manchen selbst seiner gebildeten Landsleute eigene Schwerförmige, ganz nach innen Gewandte, Unflotte. Er trat als ein franker, ruhig sicherer und doch lebhafter jüngerer Mann in das Lehrerkollegium des Gymnasiums der alten Reichsstadt Wetzlar ein, um in diesem Kollegium und in dieser Stadt gewissermaßen vom ersten Tage an als die interessanteste und bedeutendste Persönlichkeit empfunden zu werden und sich zu bewegen. Das Gehalt seiner ordentlichen Lehrerstelle von 600 Talern erschien damals hinlänglich, um einen Haushalt darauf zu begründen, zumal eine Dienstwohnung sich damit verband, freilich bestehend aus einer Anzahl düsterer Zimmer in einem Teile des Gebäudekomplexes des alten Franziskanerklosters, in das man das Gymnasium vor 300 Jahren gelegt hatte. Aber in diese Wohnung hatte Oskar Jäger seine soeben ihm angetraute junge Frau, die Tochter des bekannten Ministerialrats Gerd Eilers, eingeführt, und so fehlte es dort nicht an Licht, an Glück und Lebensmut. Selbst etwas Übermut mochte sich regen: wer Geist und Witz jederzeit zur Verfügung hat, findet in den Verhältnissen einer Kleinstadt dafür leicht Verwendung; und wer an einen Mitbürger von solchen Eigenschaften nicht gewöhnt ist, lauscht mit besonderer Willigkeit seinen Geistesäußerungen. Man erzählte sich gern von ihm, und daß er bei allerlei Gelegenheiten, wo es geistig zu repräsentieren galt, an die Spitze gestellt wurde, verstand sich von selbst. Auch genügte dem jungen Mann das Feld, auf dem er sich bewegte, vorläufig durchaus; man war miteinander völlig zufrieden.

Am zufriedensten aber waren die Schüler des Gymnasiums. Die alte Lehranstalt besaß in weitem Umkreis einen sehr befriedigenden Ruf; sie hatte Lehrer und Schüler von Bedeutung zu den ihrigen gezählt, und die gegenwärtigen, fast sämtlich bejahrten Mitglieder des Lehrkörpers waren mit wenig Ausnahmen durchaus keine üblen Leute: aber etwas eingetrocknet mußten sie sich doch selber vorkommen, wenn sie diesen jüngeren Fremdling in ihrer Mitte sahen. Sie grollten ihm übrigens nicht; das tat niemand. Und in die Schulklassen brachte er einen ganz neuen, einen unerhörten Ton. Alles Kleinliche, Pedantische, Mäkelnde, Mißtrauende, alles Öde und Eintönige, alles bloß Formale, alles Bedrückende und Einengende, woran wir sonst reichlich gewöhnt waren, blieb diesen Unterrichtsstunden ferne. Wir — denn ich gehörte zu den Schülern — hatten auf einmal einen Lehrer, zu dem wir frei und vertrauend aufschauten, der uns belebte, emporhob, uns im Innersten berührte und anregte, für den wir uns begeisterten, den wir in der Stille liebten, fast so sehr wie die Schulmädchen einen Lehrer lieben können. Er verwandelte mit einem Schlage den ganzen Geist der oberen Schülerklassen, in denen er namentlich Geschichte und Deutsch lehrte, daneben zuzeiten auch Französisch und in einem fakultativen Kursus Englisch. Mit den alten Sprachen blieb er zunächst auf Mittelklassen beschränkt. Und dort soll er durchaus nicht bloß die angenehme Seite hervorgekehrt, sondern sehr bestimmte Forderungen gestellt und Lei-

stungen verlangt haben, so daß die jungen Burschen in den Flegeljahren die echte Männlichkeit ihres Lehrers in einer ihnen nur objektiv wohltuenden Gestalt zu fühlen bekamen. Weiter oben aber herrschte reines Wohlgefühl: wurden doch selbst die schlechtesten Schüler von ihm nicht gescholten, sondern nur, wenn sie sehr unbegabt waren, wortlos bemitleidet, und wenn sie sehr träge waren, gelegentlich, vielleicht einmal im Jahre, mit einem kurzen Wort der Geringschätzung bedacht.

Jägers Unterrichtsmethode konnte als solche nicht vorbildlich heißen. Er trug Geschichte nach einem von ihm ausgearbeiteten Hefte vor, und wir schrieben, so gut wir konnten, nach. Zu Beginn der nächsten Stunde referierte einer über das zuletzt Vorgetragene, und dann ging der Vortrag rasch weiter. Dieses Verfahren hätte ein gelernter Methodiker sehr anfechten dürfen oder müssen. Sicher darf es zur Nachahmung nicht einem Beliebigen empfohlen werden. Aber es war eben kein Beliebiger, der es übte. Die Darstellung der geschichtlichen Vorgänge, der Zusammenhänge, der Gestalten war so lebendig und fesselnd, auch sprachlich so schwungvoll, daß unsere Aufmerksamkeit durch nichts hätte voller gewonnen und gesichert werden können. Kein damaliger Historiker auf einem deutschen Universitätskatheder zog seine Zuhörer in gleicher Weise mit. Und eine sehr schätzbare Nebenwirkung dieser Art der Darbietung war, daß uns alles ungewöhnlich leicht im Gedächtnisse blieb, weil es uns so lebendig entgegengedrungen war. Dann aber kam doch etwas wahrhaft Methodisches hinzu, oder es schob sich dazwischen. Von Zeit zu Zeit fanden Wiederholungen aus dem Gesamtgebiet der Geschichte statt, in denen nicht etwa die Tatsachen als solche abgefragt, sondern Parallelen gezogen, große Zusammenhänge aufgesucht, Durchblicke gefunden, Charakteristiken aufgebaut wurden. Das erst war Leben, Repetitionen gewöhnlicher Art erschienen dagegen als etwas Totes.

Vom deutschen Unterricht Jägers kann man zusammenfassend dies sagen, daß er auch hier nicht viel schulte, aber immer belebte. Natürlich stellte er keine trivialen Aufsatzthemata, dazu hatte er zu viel Geist und auch einen zu weiten Gesichtskreis; bei den Fachlehrern, die nicht ihrerseits Themata zu finden, nicht mit Leichtigkeit neue zu formen wissen, muß man leider an Vorzügen jener Art sehr zweifeln. Nicht alles übrigens gelang ihm, und es ist das Recht des Deutschlehrers der Prima, Schranken zu haben: allen den möglichen Zielen dieses so viel umfassenden Unterrichts zugleich gerecht zu werden, wird schwerlich einem Menschen möglich sein, und das schadet auch gar nicht. Literaturgeschichte als solche war damals offenbar nicht seine Sache. (Nebenbei gesagt, kann dieselbe eines Lehrers Sache auch zu sehr sein.) Der Versuch mit philosophischer Propädeutik lag ihm gar nicht; die Logik war uns selbst bei Oskar Jäger reizlos. Selten wird übrigens ein Lehrer zugleich in der Schulung des Denkens und in positiver Anregung der Geister tüchtig sein; diese beiden Aufgaben dürfen auseinanderfallen. Gar nicht verächtlich aber war unseres neuen Lehrers Unterricht im Französischen, wo uns nach gewissen Seiten Ernstlicheres zugemutet wurde, als jetzt selbst an moderneren Anstalten

üblich ist; und sehr unterhaltend und vergnüglich war der unverbindliche im Englischen, wo sich Plauderei und Scherz einmischen durften. Und dann kam noch ein ganz heterogenes Fach hinzu: auch das Turnen am Gymnasium hatte der über so viel Kräfte oder Kraft Verfügende vom Tage seines Eintritts an übernommen, während es bis dahin von einem Sergeanten des Jägerbataillons gelehrt und geleitet und von der wissenschaftlichen Lehrerschaft nicht weiter beachtet worden war. Nun erschien der Philolog und Historiker selber im Drillichanzug zwischen den Vorturnern, er gab sich tatsächlich als Obervorturner, machte die Übungen zuerst, warf die Gerstange nach dem Türkenkopf und traf ihn, und warf noch einmal und traf wieder, und ließ alle die jungen Turner in dem festen Glauben, daß er immer und ausnahmslos treffe, daß er der ideale Turner sei und der ideale Mann überhaupt. Er führte aber alsogleich auch Turnspiele ein, Barlauf und anderes, und war immer selbst der eifrigste Spieler. Unsere anderen Lehrer waren doch immer nur in schwarzen Röcken mit großen Schirmmützen langsamen Schritts über den Schulhof oder durch die Straßen gewandelt! Die Welt wurde wirklich für uns viel schöner, zumal noch einige andere jüngere Lehrkräfte ungefähr zur selben Zeit mit in das Lehrerkollegium traten, so der bekannte spätere Hamburger Schulrat Hoche.

Als dann das Schillerfest kam, im Spätjahr 1859, und eine begeisternde Rede auf öffentlichem Platze gehalten werden sollte, fiel sie wie selbstverständlich dem jungen Gymnasiallehrer Oskar Jäger zu, der denn auf dem Marktplatz nahe am Dome von fast turmhoher Tribüne aus zur dichtgedrängten Zuhörerschaft sprach und uns zum erstenmal darauf hinwies, daß Schillers Geist bei der nationalen Erhebung von 1813 sehr wirksam gewesen sei, daß wir überhaupt auch das Beste an nationalem Schwunge ihm verdankten. Aber auch die innere nationale Erhebung, deren die Zeit nun wieder bedurfte, lag ihm am Herzen. Eben war der Nationalverein gegründet worden, und Jäger ward sein Apostel in dortiger Gegend. Er machte aus politisch liberalen Anschauungen nirgends ein Hehl, und da man ein weit resignierteres oder zahmeres Verhalten bei den Lehrpersonen gewohnt war und erwartete, so zog sich immerhin in der Stille eine leichte Wolke über seinem Haupte zusammen.

Zunächst indessen stand ihm noch eine Beförderung bevor, freilich keine glänzende. Das kleine, wenn auch altbewährte, Progymnasium der Stadt und Grafschaft Mörs entsandte eine Abordnung, um seine persönliche Bekanntschaft zu machen und ihm dann die Leitung der Anstalt anzubieten. So schied Jäger schon nach dreijähriger Tätigkeit von seiner ersten preußischen Stelle und ward nun in dem niederrheinischen Städtchen erst recht der geistige Mittelpunkt, der unbedingt überlegene Kopf und der allseitig Hochgeschätzte und Beliebte. Er war freilich hingegangen mit dem Vorsatz, in seiner neuen Kleinstadt alles gutzufinden und nicht etwa seinen Spott spielen zu lassen, was ihm denn doch nicht immer möglich blieb. So erhielten z. B. die beiden nicht eben kurzweiligen Prediger, die an den Sonntagen abwechselnd sich mit Liturgie und Predigt ablösten, und zu denen der Progymnasialrektor mit der Königin in Hamlet ganz leise einmal 'Dank, lieber Rosenkranz und Güldenstern', und

das nächste Mal 'Dank, Rosenkranz und lieber Güldenstern' gesprochen haben sollte, für immer die Namen der beiden dänischen Hofleute. Wiederum dauerte es aber nur wenige Jahre, da trug man dem nun schon wohlbekannt gewordenen Schulmann die Direktion eines großen städtischen Gymnasiums (wenn ich nicht irre, desjenigen zu Bielefeld) an. Und die Regierung versagte die Bestätigung!

Soviel Mißtrauen hatte man droben doch gegen seine politische Gesinnung gefaßt. Es braucht hier nicht untersucht zu werden, welche amtliche Instanz diese Engherzigkeit vertrat. Jedenfalls hat (wie ich später feststellen konnte) der für seine Person streng konservative Landrat seines vorherigen Wohnorts Wetzlar, der später wohlbekannt gewordene Herr von Diest, sich in vertraulichen Berichten an die Regierung warm und ehrlich zugunsten Jägers verwandt, indem er den Wert der Persönlichkeit über die Nuance der politischen Auffassung stellte. Und während Jäger sich nach der erfahrenen großen Enttäuschung innerlich darauf eingerichtet hatte, nun sein Leben als Rektor in einem Landstädtchen zu verbringen, erschien eines Tages der damals hochmächtige Ministerialrat Wiese bei ihm, scheinbar nur, um ihn in seiner Amtsverwaltung näher kennen zu lernen, dann aber, um ihm zu eröffnen, daß Seine Majestät der König ihn zum Direktor des Friedrich Wilhelms-Gymnasiums zu Köln (der in mehr als einem Sinne bedeutendsten höheren Lehranstalt der Rheinprovinz) bestimmt habe. Jäger 'glaubte zu träumen'. In der Tat hatte die Auffassung seiner Person an maßgebender Stelle eine Korrektur erfahren, und ich erfuhr damals als junger Mensch zufällig aus Wieses eigenem Munde, wie man nun über ihn urteilte, wieviel man von ihm erwartete.

So ist denn der erst vierunddreißigjährige Mann im Ostertermin 1865 an die Spitze der Kölner Anstalt getreten, um sich dort vom ersten Tage an als schlechthin sicherer Leiter der Lehrer- wie der Schülerschaft zu bewähren, mehrere Jahrzehnte lang nicht von seiner Stelle und Aufgabe zu wanken, in dieser Zeit sich das unbedingte Vertrauen der großen Zahl der neben- und nacheinander unter ihm wirkenden Lehrer und in gleichem Grade das der Schüler, der Eltern, der gebildeten Bevölkerung Kölns, aber darüber hinaus in immer steigendem Grade auch Ansehen in der Provinz, im Gesamtlande Preußen, in der pädagogischen Welt, in der deutschen und selbst außerdeutschen Kulturwelt zu erwerben. Seine schriftstellerische Tätigkeit hatte er schon zu Wetzlar begonnen mit der 'Geschichte der Römer'. Die Reihe der andern Werke folgte, der abschließende Band seiner 'Deutschen Geschichte' ist wenig Monate vor seinem Tode erschienen. Sein 'Pädagogisches Testament' hat er schon als Mann 'in den besten Jahren' veröffentlicht: er wußte, daß er seine Anschauungen in keinem wesentlichen Punkte mehr ändern werde, auch in den Jahrzehnten, die ihm noch beschieden sein mochten und die ihm dann wirklich vergönnt gewesen sind.

Sein Interesse für die Bildung der deutschen Gymnasialjugend verwob sich mit demjenigen für das Vaterland, für dessen Wertbestand. Auf tätige Anteilnahme an der Politik hat er nie verzichtet, ist dem von Anfang an eingenommenen nationalen und liberalen Standpunkt treu geblieben, war lange

Zeit der verehrte und beredte Führer der nationalliberalen Partei in seinem Landesteile (während er übrigens den jüngeren Fachgenossen die Teilnahme an der Politik zu widerraten pflegte), und auf seine Stimme horchte man auch in weiteren Fragen des öffentlichen Lebens. Trivial war das niemals, was er als seine Auffassung kundgab. Eine größere Freiheit der Bewegung und der Äußerung, als beliebigen anderen, gestand man ihm denn auch von höheren und höchsten Stellen aus zu. Es war immer selbstverständlich, daß man ihn zu Konferenzen über wichtige Fragen an den Sitz der Regierung einlud. Und seine amtlichen Berichte waren nach Sprachform wie Meinungsinhalt immer von ganz eigener Art; jedes entbehrliche Zeichen der Untertänigkeit ließ er beiseite, und seine Subjektivität äußerte sich unbefangen, ablehnend nicht seltener als willig: niemandem fiel es ein, Anstoß daran zu nehmen, eher lasen die von der hohen Behörde sich seine originellen Äußerungen belustigt einander vor. Alles schrieb er übrigens selbst und klagte nie über die Last der Bureaugeschäfte: er nahm dieselben leicht, aber sie waren für ihn auch wirklich nur leichtes Spiel. Selbst bei den mehrtägigen Reifeprüfungen an seiner Schule habe ich ihn später, wo ich als Kommissar dort figurierte, das gesamte Protokoll freiwillig selbst führen sehen, weil es ihm ein Leichtes war und den andern schwerfallen mußte: diese andern durften sich gleichzeitig rings um ihn her nach Belieben ergehen. Er konnte ihnen solche Dienste abnehmen, denn er blieb doch in jedem Augenblick der unbedingt Überragende.

An ein äußerliches Distanzhalten war kein Gedanke: der innere Höhenunterschied lag am Tage. Man verkehrte mit ihm freundschaftlich, kameradschaftlich, das Lehrerkollegium um ihn wurde zu einer Art von großer Bruderschaft. Jedermann war es wohl, am wohlsten wenn er in der Nähe war. Und natürlich hielt er sich niemals feierlich abgesondert. Grundsätzlich war er, obwohl er doch für seine geistigen Arbeiten der Konzentration bedurfte, in jeglicher Pause zwischen den Unterrichtsstunden oder vor denselben auf dem Schulhofe oder sonst inmitten der Lehrerschaft anwesend, an allen Tagen all der Jahre, der Jahrzehnte. Das zerstreute ihn nicht, lenkte ihn nicht ab, er blieb auch über seiner Schriftstellerei immer für alle menschlichen Dinge offen, hatte Scherz und Ernst in jedem Augenblicke beieinander, Scherz, der nicht höhnte, und Pathos, das nicht von Worten lebte. Seine Wirkung auf die erwachsenen Schüler war der ganzen Bedeutung seiner Persönlichkeit entsprechend, auf die besten Naturen natürlich am stärksten. Ob jemals einer ihm das volle Maß von Respekt vorenthalten hat, bezweifle ich. Große Schwierigkeit bot eigentlich der paritätische Charakter seiner Anstalt, die Gleichzahl der katholischen und der evangelischen Schüler und ebenso der Lehrer, ja schon die Existenz dieses Gymnasiums zwischen den verschiedenen rein katholischen des Ortes und am Sitz des Erzbischofs. Aber während des aus der Reibung der Konfessionen in der dortigen Provinz erwachsenden Unfriedens sonst kein Ende ist, vermochte Jäger immer sicher seinen Kurs hindurchzusteuern, ohne viel diplomatische Berechnung, wesentlich wieder durch die ruhige Überlegenheit seines Wesens.

Eine gewisse Gefahr konnte für ihn aus der frühzeitig allgemeinen Anerkennung dieser Überlegenheit insofern erwachsen, als er sich an eine Art von Vormachtstellung inmitten der Fachgenossen innerlich gewöhnte. Das *facile princeps* ist nirgendwo besser zugetroffen. Und die regelmäßigen pädagogischen Beratungen der frei zusammentretenden Schulmänner der Rheinprovinz, die er Jahrzehnte lang am Osterdienstag im berühmten alten Kaufmannshaus, dem Gürzenich, leitete, auch dann geistig leitete, wenn er einem anderen den Vorsitz abgetreten hatte, sie büßten darüber allerdings die mögliche vielseitige Entfaltung ein; Oskar Jägers Gedanken pflegten zu herrschen und zu siegen, und ein Teil der Interessenten splitterte darüber ab. Neuen Gesichtspunkten, das wurde schon oben gesagt, war er sehr schwer zugänglich und fertigte manches kurz ab, was eingehender Erwägung wert war. So erwuchsen ihm freilich auch Gegner, nicht bloß unter den nun vordringenden Realschulmännern, deren Ansprüche er unbedingt bekämpfte. Aber selbst die Gegner pflegten Freude an dem Manne zu haben, und als Gesellschafter gewann er immer wieder die Sympathie auch der sonst Verstimmten. Zahllos sind die von ihm gehaltenen Tischreden, die niemals ein sogenanntes Brillantfeuerwerk des Geistes (und des Mundwerks) waren, vielmehr sich wohl eine Zeitlang schwer und stockend und vielleicht selbst matt hinzogen, um aber immer auf die Höhe eines bedeutenden Gedankens, eines kernigen Urteils, einer schwungvollen Gesinnungsäußerung zu führen. Und bei seinen sonstigen Reden, amtlichen, politischen, festlichen, war es einigermaßen ähnlich. Wer ihn kannte, wußte dabei zu warten und wartete nicht vergeblich. Oft klang sein freudiger Patriotismus durch. Niemand hat die Entstehung des neuen Deutschen Reiches mit größerer Herzensfreude erlebt, und die Genugtuung darüber blieb lebendig während der ganzen folgenden Hälfte seines Lebens. Es war zugleich die des Historikers, und auch durch seine süddeutsche Herkunft ward sie erhöht. Denn wir Preußen machten politisch doch nur den Aufstieg von einer befriedigenden Situation zu einer recht guten, die andern Deutschen aber von einer recht mangelhaften zu dieser sehr guten, was sie übrigens großenteils nicht im Sinn behalten haben.

Der Freude an dem politisch Errungenen ging dann freilich für Oskar Jäger der Mißmut über das sinkende Ansehen der neuhumanistischen Bildung in der Nation parallel. Und insofern ist seine spätere Lebenszeit minder glücklich für ihn gewesen als die frühere, in der übrigens auch seine persönliche Bedeutung, seine Überlegenheit über andere viel lebendiger noch hervortrat. Anders freilich unterschieden sich für ihn Früh- und Spätzeit, wenn man an häusliches Glück und Leid denkt. Wieviel des Schmerzlichen der immer stark und hell erscheinende Mann in seinem intimsten Lebenskreis erfahren hat, das ist dem weiteren Bereich derer, die ihn kannten, durchaus verborgen geblieben. Siechtum und Tod der edlen ersten Gattin, Verlust zarter Kinder, namentlich aber der eben aufgeblühten ältesten Tochter: die schweren Schläge des Schicksals lösten rasch einander ab. Ein freundlicher Friede war ihm dann in der später eingegangenen zweiten Ehe beschieden; aber schwer lastendes Leid ist auch seinen letzten Jahren nicht erspart geblieben. Er sprach von alledem nur kurz,

mitunter (wie Lessing) mit grimmigem Scherze andeutend, was an seinem Herzen zehre. Für die Welt war er der Mann der historischen Wissenschaft, des schriftstellerischen Könnens, war er der geistvolle Epigrammatiker, der wackere Patriot, der Vorkämpfer des humanistischen Gymnasiums, der gefeierte Schulmann.

Gerade in der letzteren Eigenschaft hat er — niemanden kann das wundernehmen — die mehr subalternen Eigenschaften, die mehr technischen Seiten eher vermissen lassen. Wie so manche Leute von höherer Begabung, ließ er die Mittelmäßigen auf ihre Art gewähren, nicht hoffend, sie wirklich empor heben zu können. Um vieles Kleine, das zusammengenommen für manche Naturen das Große, das entscheidend Wichtige wird, kümmerte er sich nicht. Seine allzu großzügige Natur ließ ihn gegen allerlei Fragen der äußeren Ordnung gleichgültig bleiben; eine peinliche Überwachung lag ihm fern. Übrigens läßt jeder, der ein Amt sehr lange Zeit hindurch auf seine, wenngleich sehr tüchtige Weise verwaltet hat, schließlich auch die Schranken seines Wesens und Wirkens fühlbar werden. So mag auch seine eigene Unterrichtskunst in den späteren Jahren stehen geblieben sein. Aber wie sehr ward das alles überwogen durch die bleibende Vornehmheit der Atmosphäre, die seine Persönlichkeit umgab! Man konnte vielleicht noch eins vermissen, was aber das Gegenteil eines Mangels war: die Bestimmtheit seiner Ansichten und die Überlegenheit, mit der er sie geltend machte, legte sich allen mittleren Köpfen so unbedingt auf, daß sie darüber zur Bildung eigener Ansichten nicht gelangten. So erschienen namentlich die Kandidaten des höheren Lehramts, die ihm seit 1890 zur Ableistung ihres Seminarjahrs überwiesen wurden, meist nur als Gefäße, die mit ihres Direktors Anschauungen sich anfüllen ließen. Doch auch sonst wurde immer ein Teil namentlich der jüngeren Männer seiner Umgebung zum Echo der Urteile des Meisters. Dazu kommt es natürlich um so leichter, wenn dieser Meister als Mensch so warme Sympathien erweckt. Lieben und Beistimmen geht sehr nahe zusammen.

Übrigens galt ihm die lehrende Einwirkung auf bildsame Jüngere wirklich als die schönste Sache, und als ich ihm vor wenig Jahren einmal sagte (oder über ihn schrieb), daß er eigentlich berufen gewesen sei, als Staatsmann eine fruchtbare Rolle zu spielen, lehnte er das weit ab; er habe immer nur Lehrer zu sein gewünscht. Daß ihm dabei die neueren Auffassungen vom Wesen jugendlicher Entfaltung, von der Differenz der Individuen und Typen, von den bestimmteren Problemen der Erziehung außerhalb der Schule fern blieben, ist nicht zu verwundern. Natürlich ließ ihn sein Instinkt auch als Erzieher Vortreffliches in den einzelnen Fällen finden. Er war ein Erzieher wesentlich für Jünglinge. Mit einem einzigen Worte konnte er da eine tiefgehende Wirkung tun. Was Unterrichtsmethode betrifft, so hielt er unbewußt zäh an manchem fest, was sich in seinem schwäbischen Heimatlande in dieser Weise verdichtet hatte. Im übrigen hätte er seine Methode wesentlich in den Worten F. A. Wolfs ausdrücken können: 'Vor allem habe Geist und wisse Geist zu wecken.' Er hat ja auch, als er mehr denn siebzigjährig aus seinem Kölner

Direktorate schied, vom Lehren nicht lassen mögen und hat eine akademische Dozententätigkeit zu Bonn bis nicht lange vor seinem Abscheiden fortgeführt, auch hier sicherlich viel mehr als Mann von Geist und von sicheren persönlichen Überzeugungen wirkend denn als Vertreter der Erziehungswissenschaft als solcher. Seine schriftstellerische Feder — diese feine und sichere Feder, die so zierlich ebenmäßige Schriftzüge aufwies — hat nicht geruht bis zuletzt. Wenige Tage vor seinem Tode setzte er ein 'Gelesen, druckfertig' auf einen Korrekturbogen für die Zeitschrift 'Das humanistische Gymnasium'.

Mit tiefer Bewegung habe ich in dem Letzten, was diese Zeitschrift von ihm brachte und zwar erst nach seinem Tode brachte, eine freundliche Besprechung eines meiner Bücher (Über Fürstenerziehung) erkannt und so gewissermaßen noch aus dem Grabe ein Zeichen seines herzlichen Interesses empfangen, an demselben Tage ungefähr, wo eine Begrüßung seines letzten Buches von meiner Seite im Druck erschien. Man wird hoffentlich eine solche Gegenseitigkeit nicht übel deuten. Es war keinerlei *Camaraderie* im Spiele, nur natürliche Anteilnahme und Bedürfnis des Ausdrucks. Unsere Wege gingen zuzeiten ziemlich weit auseinander, die inneren Wege viel mehr als die äußeren; aber doch niemals allzuweit. Oskar Jäger ist unter allen den Menschen, die ich im Laufe eines nun auch reichlich lang zu nennenden Lebens kennen gelernt habe, ganz zweifellos einer der gehalt- und wertvollsten, auch für mich wertvollsten, gewesen; ich habe nie aufhören können, ihm im Gemüte anzuhangen, und viele Beweise von Liebe hat er mir in fünf Jahrzehnten gegeben. Ich bin auch, nachdem ich sein Schüler gewesen, auf seinen Vorschlag in sein Kölner Lehrerkollegium eingetreten, und in der ersten Konferenz begrüßte er mich, den eben Vierundzwanzigjährigen, mit dem humorvollen Wunsche, daß mir im dortigen Lehrerkreise 'ein freundlicher Lebensabend beschieden sein möge'. Das Schicksal entschied alsbald sehr anders, aber mein wirklicher Lebensabend empfängt Licht auch von der Erinnerung an Oskar Jägers langjährige Freundschaft und an alle die Beziehungen zu dem so bedeutenden Menschen. Ich will auch nicht verschweigen, daß ich in meinem jetzt eben ausgegebenen, sieben Erzählungen bietenden Buche 'Seltsame Alltagsmenschen' Gelegenheit genommen habe, meinem ehemaligen Gymnasiallehrer Oskar Jäger, ohne ihn mit Namen zu nennen, (S. 22. 23) eine herzliche Huldigung darzubringen, und daß ich den Achtzigjährigen mit dieser Enthüllung zu erfreuen gedachte, was nun nicht geschehen kann. So mögen denn andere den Zusammenhang erfahren. Durfte ich von alledem vor einer weiteren Leserschaft reden? Ich erwarte ja, daß man Zusammenhängenderes über seine Gestalt wird aufzeichnen und den weiter Lebenden darbieten wollen. Und dazu mag das Vorstehende einigen Stoff beitragen.

METHODISCHE WIEDERHOLUNGEN AUS DER LATEINISCHEN GRAMMATIK

Von Kurt Geissler

Nicht gerade selten wird von Nichtphilologen, z. B. von Mathematikern, den Sprachen vorgeworfen, es sei in ihnen, folglich auch im sprachlichen Unterrichte, keine oder nur eine mangelhafte Logik vorhanden. Dies sollen gewöhnlich die vielen Ausnahmen beweisen, welche in der Grammatik vorkommen. Es kann auch dem Schüler so erscheinen, namentlich beim Unterrichte, wie er früher gegeben wurde, bei einem Unterrichte, welcher sich mit raschem Durchnehmen der Regel, der Erlernung einiger Beispiele und der kurzen Angabe von Ausnahmen begnügte. Dem Schüler der oberen Klassen höherer Lehranstalten wird jetzt meist die Möglichkeit geboten, ein anderes Bild von der Grammatik zu gewinnen. Wenn dasselbe oft nicht lange klar bleibt, und wenn z. B. der studierte Mathematiker oder Naturforscher, der die Einzelheiten und leider auch oft den Geist der Grammatik vergaß, seine Wissenschaft als Lehrmittel laut oder versteckt für weit über den Sprachen stehend ausgibt, so ist dies ja nicht maßgebend. Zur richtigen Beurteilung gehört jemand, der über beide oder alle Seiten des Unterrichtes ein objektives Urteil infolge seiner Kenntnisse, seines vielseitigen Nachdenkens und namentlich infolge einer Unterrichtserfahrung auf verschiedenartigen Gebieten erworben hat. Es wäre wünschenswert, wenn schon der Schüler, wenigstens der vorgerücktere, den klaren Eindruck des Zusammenhanges in der Grammatik erhielte und das Wesen der Ausnahmen verstehen lernte.

Daß es Ausnahmen in der Mathematik etwa nicht gäbe, ist falsch. Wenigstens der Mathematikunterricht bietet dem Schüler derartige scheinbare Ausnahmen genug, die heutige Wissenschaft ist auch nicht gerade arm daran; der Eindruck, daß die Ausnahmen die Regel bestätigen oder vielmehr besser: daß bei tieferem Nachdenken und größerer Genauigkeit die Ausnahmen keine eigentlichen Ausnahmen mehr sind, dieser Eindruck fehlt auch vielfach beim mathematischen Unterrichte. Ich will als Beispiel die berühmte Apolloniussche Berührungsaufgabe anführen. Sie heißt allgemein: Es werden die Kreise gesucht, welche drei gegebene Kreise berühren. Zu dieser allgemeinen Fassung werden von den Mathematikern auf der Schule und in der Wissenschaft auch alle die Fälle gerechnet, in denen die gegebenen Kreise oder ein oder zwei derselben durch Punkte und Gerade ersetzt werden, so daß auch z. B. die Aufgabe dazugehört, zu einem Dreiecke den umschriebenen oder die einbeziehlich anbeschriebenen Kreise zu suchen. Bekanntlich haben die Gelehrten seit Apollonius von Pergä (vor Christi Geburt) und Vieta (Apollonius Gallus, 1600 Jahre nach Christi Geburt) erst angefangen, anstatt der bis dahin gefundenen Einzellösungen eine all-

gemeine zu suchen und sie erst durch die neuere Geometrie, die Lehre von Potenzmittelpunkt, Pol und Polare und Ähnlichkeitsaxen gefunden. Es wird ruhig gesagt, man habe nun die allgemeine Lösung, und doch können bisher nach dieser allgemeinen Lösung manche Einzelfälle (wie die an- und einbeschriebenen Kreise eines Dreiecks) nicht oder nur mit Hilfe des bei vielen verpönten Unendlichen gefunden werden. (Ich habe neuerdings durch die Lehre von den Weitenbehaftungen gezeigt, wieso auch für solche Fälle die allgemeine Lösung paßt.) Ferner aber sind geradezu Ausnahmen: die sogenannten unmöglichen Fälle. Mag man diese dann unmöglich oder imaginär nennen, die Aufgabe, die doch allgemein sein soll wie eine wichtige Regel in der Grammatik, und die gelöst sein soll, geht alsdann nicht. Ist z. B. eine Gerade als unendlich großer Kreis vorgestellt gegeben und auf beiden Seiten derselben ein Kreis oder je ein Punkt, so ist die Aufgabe trotz der allgemeinen Lösung nicht ausführbar; auch nicht, wenn der eine gegebene Kreis innerhalb eines anderen und der dritte außerhalb dieses anderen liegt. Also: die sogenannte allgemeine Aufgabe schon ist ausnahmsweise unmöglich oder widersinnig, falls man nicht dahin kommt, Fälle wie die genannnten zu lösen. Sie ist ähnlich widersinnig, als ob man allgemein behaupten wollte: zwei Menschen können zusammen die Ehe eingehen, und vergäße hinzuzusetzen: falls sie verschiedenen Geschlechtes, erwachsen und nicht sonst verheiratet sind. Der Mathematiklehrer gibt nach den heute üblichen Methoden zunächst Einzelaufgaben, z. B. schon sehr früh die Aufgabe, den umschriebenen Kreis eines Dreiecks zu suchen, und setzt dann noch nicht hinzu, dies sei ein Einzelfall für die allgemeine Berührungsaufgabe, nämlich, wenn die drei gegebenen Kreise so klein wie drei Dreieckspunkte wären, setzt auch noch nicht hinzu die im allgemeinen möglichen acht Lösungen, also acht gesuchte Kreise fielen hier in einen einzigen zusammen, weil die drei gegebenen Kreise ausdehnungslos klein (Punkte) oder unendlich klein oder untersinnlich vorstellbar seien, und die allerdings bei irgendwelcher Ausdehnung der Eckpunkte vorhandenen acht verschiedenen Lösungskreise für drei punktartig kleine gegebene Kreise nicht mehr voneinander unterschieden werden könnten. Erst viel später geht er auf solche Gedanken ein (in oberen Klassen). Auch der grammatische Unterricht könnte einen einzelnen Fall, wie etwa den Indikativ dicere possum für 'ich könnte sagen' zuerst nennen und einüben lassen, dann erst viel später den 'Indikativ in Hauptsätzen gegen das Deutsche' zusammenhängend durchnehmen. In der Tat zieht wohl auch der Lehrer gelegentlich auf den untersten Stufen solchen Fall mit in den Unterricht, namentlich wenn er in einem Schriftsteller vorkommt, den man schon heranzieht. Oder aber, er vermeidet diesen Einzelfall überhaupt und wählt erst dann solche Sätze zum Übersetzen in das Lateinische, wenn der Indikativ zusammenhängend durchgenommen wird. So sehr verschieden ist jedenfalls die Methode des Sprachlehrers von der des Mathematikers nicht, wie es viele Mathematiker lieben zu behaupten.

Auf der oberen Stufe spricht der Mathematiklehrer gern von den allgemeinen Fällen und allgemeinen Lösungen und kommt heute z. B. bei der ge-

nannten Berührungsaufgabe doch nicht dahin, diese behauptete Allgemeinheit ohne Ausnahmen durchzuführen. Mag er vielleicht recht haben mit der Allgemeinheit, er gerät durch etwaige Fragen eines intelligenten Schülers mindestens in dieselbe Verlegenheit wie der Sprachlehrer, wenn von diesem die Erklärung der Ausnahme von der Regel verlangt wird, ich möchte sagen: oft in eine größere. Bis jetzt wenigstens würde er nicht imstande sein zu sagen, wieso überhaupt der Fall zur allgemeinen Aufgabe gehörte und zur allgemeinen Lösung, daß ein gegebener Kreis im anderen und der dritte wieder innerhalb des ersten läge. Den meisten die heute viel verbreiteten Meinungen vom Grenzfalle oder Limesbegriffe verteidigenden Mathematikern ist es sogar unmöglich, die Ausnahme als unter die Regel fallend zu erklären und die Lösung anzugeben, wenn die drei gegebenen Punkte (Dreieckspunkte), durch die ein Kreis gelegt werden soll, auf einer Geraden liegen. Die auf den Verbindungen der Punkte errichteten Mittellote schneiden sich dann nicht oder im Unendlichen, und da erscheinen alle die Schwierigkeiten des Unendlichfernen, des unendlich großen Kreises. Mancher Philologe wird selbst beim Unterrichte leichter der Schwierigkeit Herr, eine grammatische Ausnahme von der Regel als Nichtausnahme zu erklären, nämlich indem er die Regel in einem tieferen und allgemeineren Sinn erklärt und faßt.

Solche Erklärung, die regelmäßig auch einen inneren Zusammenhang aufdeckt, ist sicher wünschenswert für den älteren Schüler. Es würden und werden, wie ich selbst nach langer Unterrichtserfahrung darin weiß, die Grammatikstunden viel anziehender und beliebter, wenn wenigstens bei größeren grammatischen Wiederholungen allgemeine Überblicke gegeben und angeregt würden, wenn Abschnitte zusammengefaßt und die einzelnen Regeln mit ihren Ausnahmen aus allgemeineren logischen Betrachtungen hervorgeholt würden. Ich möchte einige solche Beispiele anführen. Dabei betone ich natürlich, daß es sich hier um den Unterricht, um die Methode, nicht um die strengste Wissenschaft handelt, daß das Methodische, dem Schüler Verständliche betont wird, der Phantasie ein wenig mehr Raum gestattet wird, als die historische und streng wissenschaftliche Behandlung von vornherein erlauben würde. Aber ich möchte auch betonen, daß die Methode darum doch nicht unwissenschaftlich ist im allgemeinen Sinne. Und es scheint mir, als wenn bei dem heutigen Unterrichte vor allem der allgemeine Sinn bevorzugt werden müßte, falls wir hoffen, mehr und mehr zu einem harmonischen Zusammenarbeiten der Fachlehrer der verschiedenen Unterrichtsfächer zu kommen (z. B. der Mathematik und der lateinischen Grammatik).[1])

[1]) Vgl. meine Aufsätze: Methodische Wege für den dauernden Zusammenhang der Mathematik mit den übrigen Lehrfächern, in Unterr. Bl. f. Math. u. Naturw., zugleich Vortrag auf der Hauptvers. des Vereins zur Förderung des math. u. naturw. Unterr., Freiburg 1909. Die Bedeutung der Philosophie für den Zus. d. höh. Unt., in: Neue Jahrb. f. Pädagogik XXII Heft 2, 3, 4 1908. Beiträge zur Vertiefung des exakten Unterrichts, Verh. der 99. Vers. der Deutschen Schulm., Basel 1907. Wer darf in philosoph. Fragen urteilen, Arch. f. system. Philos. XV H. 3 usw.

I. Der Indikativ und Konjunktiv in Hauptsätzen

Man lasse Modus indicativus und conjunctivus wörtlich in das Deutsche übersetzen! Zu betonen ist, daß der Indikativ den Begriff des Zeitwortes angibt oder hinstellt ohne einen Nebengedanken, und man hebe hervor, daß beim Konjunktiv mit dem einfachen Begriffe des Zeitwortes noch etwas verbunden ist, nebenher gedacht wird und gesagt werden soll. Hier könnte der Schüler einwenden, es sei mit der einfachen Angabe des Verbbegriffes stets noch etwas anderes verbunden, nämlich eine bestimmte Zeit; falls man z. B. den Indikativ der Gegenwart gebraucht, so stecke darin doch noch der Nebengedanke, daß es jetzt so sei. Indessen gebraucht die Sprache, auch die deutsche, den Indikativ der Gegenwart oft ohne Betonung der Jetztzeit. Sagt man: 'Es gibt Menschen, die sich über die tierischen Triebe erheben', so meint man durchaus nicht, es habe vor der Gegenwart solche nicht gegeben oder es werde künftig solche nicht geben. Auch der Indikativ possum schließt Vergangenheit und Zukunft an sich nicht aus, das Imperfektum poteram schließt das gegenwärtige Können im Lateinischen nicht aus (sonst braucht man für: 'Ich hätte gekonnt' potui bez. potueram).

Man frage den Schüler: Wieso ist es verschieden, wenn ich sage: 'Ich führe die folgenden Beispiele an' und 'Ich kann mehrere Beispiele anführen'? Im ersteren Falle führt man hinterher wirklich Beispiele an. Tut man das im zweiten Falle nicht? Man kann auch im zweiten Falle sagen: 'Ich kann mehrere Beispiele anführen, nämlich . . .' und gibt sie nun an. Es wird aber im zweiten Falle der Begriff 'Können' hinzugesetzt. Warum sollte dieser Verbbegriff in den Konjunktiv kommen? Es ist zwar sehr beliebt im Deutschen zu sagen: 'Ich könnte mehrere Beispiele anführen'. Aber bedeutet dies ganz dasselbe, als wenn man sagt: 'Ich kann mehrere Beispiele anführen' und sie nun entweder anführt oder auch nicht? Der Lateiner sagt auch für das Deutsche: 'Ich könnte mehrere Beispiele anführen' (der Regel nach) nonnulla exempla adferre possum.

Führt man eine Anzahl von Beispielen aus der Grammatik (den Schriftstellern) an, so fällt dem nachdenkenden Schüler bald auf, daß solcher Satz mit 'Können, Sollen, Müssen' usw. nicht ganz allein steht, sondern daß durch ein 'Aber' das Gegenteil hinzugefügt wird, oder dieses Gegenteil auf irgendeine andere Art zum Ausdrucke kommt. Es scheint, als würde es wenigstens immer hinzugedacht und als würde dadurch das Wort 'Können' veranlaßt. Multa exempla adferre possum, sed . . . . Possum persequi multa oblectamenta rerum rusticarum, sed ea ipsa, quae dixi, sentio fuisse longiora. Perturbationes animorum — poteram morbos appellare, sed non conveniret ad omnia. Ad mortem te, Catilina, duci iam pridem oportebat (der Redner betont sehr, daß es noch nicht geschehen sei, und die Zuhörer verstehen das). Quos tueri debent, deserunt. Es sind meist zwei Hauptsätze mit entgegengesetztem Sinne vorhanden, oder es wird einer dazugedacht, oder es hat der (im letzten Beispiele relativische) Nebensatz den entgegengesetzten Sinn wie der Hauptsatz. Danach also

scheint es, als ob der Lateiner, wenn er den Indikativ von posse, debere usw. gebraucht, außer dem einfachen Sinne dieses Begriffes doch noch etwas hinzudächte, nämlich den Gegensatz oder das Nichtausgeführte, das Nichtausführbare, das Irreale. Und doch braucht hier der Lateiner den Indikativ, nicht den Konjunktiv, während man im Deutschen meist den Konjunktiv von Können, Sollen, Müssen gebraucht (als wolle man diesen Nebengedanken durch den Konjunktiv ausdrücken). Der Deutsche sagt aber auch: 'Ich kann viele Beispiele anführen, aber ich tue es nicht'. Wann wird er so sagen anstatt: 'Ich könnte' usw.? Er betont beim Gebrauch von 'Ich kann' diesen Begriff noch energischer als in der zweiten Formulierung mit 'Ich könnte . . .'. Er legt einen stärkeren Ton auf den Begriff des Könnens selbst, darauf kommt es ihm dann vor allem an, den Begriff will er betonen, der in Können steckt; er will sagen: 'Ich bin fähig dazu'. Gebraucht er aber den Konjunktiv 'Ich könnte viele Beispiele anführen, aber ich will es nicht', so setzt er zwar zu dem Begriffe des 'Könnens' gleich noch etwas hinzu (mittels des Konjunktives), aber durch dieses Hinzusetzen wird der Begriff nicht stärker, er wird etwas vermischt, bleibt nicht derartig rein und kräftig, weist schon auf das Folgende mehr hin, stellt eine engere Satzverbindung her (ähnlich wie in 'Ich könnte, wenn ich wollte'). Dieser Nebengedanke, dieses Mehr ist nicht verstärkend für den Begriff des Könnens, sondern abschwächend, er tritt nun an sich (wie sonst als angesagt — indicare) nicht mehr so stark und selbständig hervor. Wenn nun der Lateiner in solchen Fällen den Indikativ gebraucht, so zeigt sich hierin seine Neigung, gewisse Begriffe möglichst an sich zu betonen. Sind das ganz beliebige Verbbegriffe? Haben Können, Sollen, Müssen, die unpersönlichen Ausdrücke: 'Es wäre recht, schicklich, besser, angemessen' nicht einen eigentümlichen, ihnen gemeinsamen Sinn? Ist nicht ein ähnlicher Sinn zu finden in Sätzen mit 'Wer auch immer', bei 'sive — sive' oder bei 'paene' und 'prope'? Da der Gebrauch des Indikativs die Verbhandlung selbständiger hinstellt (ähnlich wie ein selbständiger Mann lieber in einem Städtchen der erste sein will, als in Rom neben einem zweiten stehen oder unter ihm), so wird man wohl in der Neigung der Römer, bei den genannten Formen und Gedanken den Indikativ zu gebrauchen, eine Spracheigentümlichkeit sehen dürfen, welche dem Charakter des Volkes nicht ganz fremd ist. In der Tat ist das römische Volk groß in einer Eigenschaft gewesen, in welcher? Gewöhnlich wird vom Schüler geantwortet: in der Kriegstüchtigkeit. Ja, Rom hat sich die damalige Welt unterworfen, aber Rom ist auch imstande gewesen, wenigstens lange in einem so großen Reiche eine Ordnung zu erhalten, weil es selbst außerordentlich die Begriffe der Ordnung ausgebildet hat. Unsere Gesetze beruhen zum großen Teile auf dem römischen Rechte, dies ist lange der Maßstab für die Rechtsverhältnisse der gebildeten Völker gewesen. 'Es ist recht, iustum est', war ihnen ein Satz von höchster Wichtigkeit, ebenso die anderen Ausdrücke der Schicklichkeit, der scharfen Unterscheidung, die Frage, ob man kann oder soll, ob es jedem freisteht ('Wer auch immer'). Ist etwas nur beinahe geschehen, so ist dem Römer diese Unterscheidung des Beinahe

vom Wirklichen sehr wichtig, ebenso, daß 'Beinahe' nicht 'Ganz' ist. Paene oblitus sum, quod maxime fuit scribendum. Es ist nicht ganz unmöglich, richtig deutsch zu sagen: 'Beinahe habe ich das vergessen', aber es ist auffälliger als 'Beinahe hätte ich es vergessen': der Römer liebt bei solchem Ausdrucke die starke Betonung, das Auffällige. Wenn wir auch nicht immer einfach sagen können: 'Der Römer', so paßt diese Erklärung doch für diejenige Sprache, welche auf der Schule als richtig und klassisch gewählt wird; ein Redner wie Cicero läßt jedenfalls solche Empfindungen der Sprache deutlich erklingen. In einer sehr bewegten deutschen Rede erlaubt man sich auch allerlei, ohne daß darum die Sprache falsch wird; beim Römer aber erscheint uns diese Hervorhebung des Schicklichen, Rechtlichen, der scharfen Unterscheidung volksmäßig und natürlich. Es ist darum nicht zu verwerfen, wenn man solche Erklärungsart beim Unterrichte anwendet, zumal dies ein Bildungsmittel ist, besser als das bloße Merken der Regeln, und der Jugend die Arbeit des Behaltens bedeutend erleichtert. Natürlich ist es bisweilen schwieriger, einzelne Gewohnheiten zu erklären wie etwa longum est, es wäre zu weitläufig; man erinnere aber daran, daß man bei starker Betonung auch im Deutschen sagen kann: es ist (wirklich) sehr weitläufig.

Die in den Grammatiken so leicht als bloße Gedächtnisregel hingestellte Forderung, daß nisi forte, es müßte denn sein, daß, und nisi vero, es müßte denn am Ende gar, oft bez. stets den Indikativ bei sich haben, erscheint hiernach eher begreiflich und behaltbar. Nemo saltat sobrius, nisi forte insanit — er müßte denn gerade toll sein — wird vom Römer stärker betont, etwa als wenn wir im Deutschen sagen würden (mit dem Indikativ): er ist sonst verrückt, oder 'außer wenn er verrückt ist'.

Natürlich ist bei dieser Wiederholung auch der irreale Fall der hypothetischen Konstruktionen heranzuziehen. Es heißt zwar: facerem, si possem. Hier drückt der Konjunktiv possem als Nebengedanken zum Können aus: daß dies Können verneint wird (natürlich im Vereine mit der Konjunktion si, welche darum den Konjunktiv in diesem Falle regiert, und zwar einen bestimmten). Aber wenn im Hauptsatze des Gefüges Können, Sollen, Müssen oder paene und prope vorkommt, so steht statt des sonst im unwirklichen Falle gebrauchten Konjunktives der Indikativ: deleri potuit exercitus, si quis aggredi ausus esset. So wichtig empfindet der lateinische Sprachgebrauch das Können oder das Müssen, daß er selbst hier den Indikativ gebraucht und das Satzgefüge für diesen Hauptsatz durchbricht, um jene Begriffe recht deutlich in ihrem wichtigen Charakter hinzustellen.

Natürlich ist in nahem Zusammenhange hiermit der Konjunktiv in Hauptsätzen und später auch der Konjunktiv in Nebensätzen darzustellen. Hier könnte jemand anführen: die Götter mögen es zum Guten wenden; laßt uns gehen, mag das auch wahr sein, was soll ich tun; man hätte meinen sollen — das sind Sätze, in denen auch der Deutsche es liebt, zum Verbalbegriff entweder einen besonderen Modus oder gewöhnlich noch ein besonderes Wort wie Mögen hinzuzusetzen. Auch der Römer gebraucht hier den Konjunktiv. Warum?

Auch hier dürfen wir uns erlauben oder darf sich der Schüler erlauben, mit einigen Gedanken sich die Sache erklärbar und leichter behaltbar zu machen, wenn er auch nicht den Anspruch erheben darf, immer das Richtige zu treffen. Diesen Anspruch darf er als Lernender überhaupt nicht stellen (auch in der Mathematik nicht), aber wir können es ihm nicht verdenken, wenn er nach Hilfsmitteln sucht, um sich die große Arbeit der heutigen Schulausbildung zu erleichtern. Und wir selbst kommen ihm ja oft genug dabei zu Hilfe sogar mit recht kindlichen Mitteln wie Knüttelversen. Warum nicht mit tieferen Gedanken — wenn er dieselben nur nicht gleich wie ein wissenschaftliches Evangelium auffaßt; dafür kann der Lehrer leicht sorgen. Was also will der Konjunktiv im Lateinischen in solchen Hauptsätzen? Betrachten wir zunächst, daß er die Möglichkeit und das Sollen ausdrücken soll. Es ist auffällig, daß in den Beispielen nicht wie beim Indikativ ein Satz mit Hinzufügung seines Gegenteiles steht, sondern ein Hauptsatz für sich allein: Hic dixerit quis; sine ulla dubitatione confirmaverim; quis dubitet, quin in virtute divitiae sint. Wäre es ganz dasselbe, wenn man statt dessen sagen wollte: Hier kann jemand sagen; oder: Wer zweifelt, daß in der Tüchtigkeit Reichtümer liegen? Der Römer will hier das Können schwächer ausdrücken als durch ein besonderes Wort 'posse'; dafür wählt er den Konjunktiv. Hier ist ihm nicht die Hauptsache oder nicht besonders wichtig, die moralische oder schickliche Möglichkeit auszudrücken (wie bei den früheren Beispielen über den Indikativ im Hauptsatze), es kommt ihm nicht darauf an, zu betonen, daß das jemand 'kann', sondern er schwächt die Verbalhandlung ('hier sagt jemand, hier zweifelt jemand') ab. Er lehnt auch diese Sätze gewöhnlich an irgend etwas anderes an, wie hic hier oder hoc dies. Darum kann dieser Konjunktiv und das, was man damit ausdrücken will, doch für den Redenden große Bedeutung haben, etwa als ein Wunsch: hoc di bene vertant. Es wird aber bei solchem Satze nicht das Müssen scharf und energisch hingestellt: die Götter müssen nicht zum Guten wenden; ob sie es tun, das liegt in ihrer Hand; wir können nur den (wenn auch dringenden) Wunsch aussprechen, und dieser Wunsch ist dennoch niemals so sicher wie das Abwenden und die Entscheidung der Götter. Dieser Wunsch wird also nicht als etwas Hauptsächliches, an sich Starkes und Unumgängliches hingestellt, sondern durch den Gebrauch des Konjunktivs nur als etwas mit dem Gedanken der Abwendung des Unglücks Verbundenes. Utinam ne nimis vitae cupidi fuissemus; hier wird der Wunsch in anderem Sinne hinzugefügt, als wenn man sagen wollte: man darf nicht begierig sein. Auch das Verbum posse selbst kann natürlich zur Bezeichnung eines Wunsches in den Konjunktiv treten: utinam quietis temporibus haec inter nos studia exercere possemus. Der Lateiner will nicht energisch betonen: wir müssen können!, sondern nur in bescheidener Weise den Wunsch ausdrücken, bescheiden, weil man dabei sich an Gedanken höherer und wichtigerer Art, an das Schicksal, an die Kriegszeiten, die das nicht erlauben, anlehnt. Auch die Aufforderung und der Befehl (Coni. hortativus und imperativus bez. prohibitivus) wird als Ausdruck für etwas ziemlich Mildes gebraucht, nicht wie das energische Müssen

(Gerundium mit der Indikativform von esse). Feras, quod vitare non potes; prudenter agas et respice finem; ne dixeris; puer telum ne habeat. Man sieht dies deutlich an der (ungünstigerweise bisweilen als Ausnahme bezeichneten) Gesetzessprache. In dieser steht nämlich nicht der Konjunktiv. Hier ist irgendwelche Schwäche, Bescheidenheit oder Nebensächlichkeit des Wunsches nicht angebracht, denn das Gesetz ist für den Römer das Allerwichtigste. Er sagt: Hominem mortuum, inquit lex, in urbe ne sepelito. Natürlich muß man auch hier wieder alles cum grano salis auffassen oder besser den inneren Sinn verstehen, anstatt die Regeln auswendig zu lernen und an willkürliche Ausnahmen zu glauben. Man kann, wenn man will, wenn es aus dem Sinne hervorgeht, auch den Wunsch oder Befehl (ohne Gesetzessprache, sondern im gewöhnlichen Leben) durch einen Indikativ ausdrücken, z. B. durch das Futurum: Tu non cessabis et ea, quae habes instituta, perficies. Ganz entsprechend ist es im Deutschen bei energischen Befehlen, gegen die es gar keinen Widerspruch geben soll, z. B. bei der Erziehung der Kinder: Du wirst das tun! Auch kann man einen stärkeren Wunsch noch anders ausdrücken, besonders ein Verbot, das ja meist etwas Stärkeres in sich schließt, indem man für das Verbieten ein besonderes Verbum (noli, cave, fac) und nun natürlich den Indikativ dieses besonderen Verbums nimmt.

Es werden durch solche Betrachtungen gleich mehrere Regeln oder Ausnahmen zusammengefaßt und zusammenhängend verstanden, die in vielen Grammatiken getrennt stehen, bei denen etwa nur kurze Hinweisungen angegeben sind. Mir scheint, als wenn der Gedanke der Hinweisung die Hauptsache für den lernenden Geist wäre, und daß darum, wenigstens bei solchen Repetitionen, die bloße Form der Hinweisung fallen sollte.

Interessant ist nun auch der Coniunctivus concessivus. Wir werden hier sogleich an die auch einräumenden Sätze mit: 'Wie groß auch, wer auch immer' erinnert, in denen doch, wie wir sahen, der Indikativ steht. Man frage nach einem Unterschiede in den Sätzen: 'Mag auch der Schmerz ein großes Übel sein, wir dürfen ihn nicht für das höchste halten'; und: 'Ein wie großes Übel der Schmerz auch immer sein mag, wir werden ihn ertragen'. Im letzteren Satze wird mit Entschiedenheit der Nachsatz behauptet, der Nebensatz betont im Lateinischen ebenfalls entschieden eine vom Römer hingestellte Tatsache, während im Deutschen durch das 'mag' gemildert wird. In dem Hauptsatze: 'Mag auch der Schmerz ein großes Übel sein' will der Römer den Schmerz nicht ganz gewiß als tatsächliches großes Übel hinstellen, aber einer solchen Möglichkeit gegenüber im zweiten Hauptsatze: 'wir werden ihn nicht für das höchste halten' seine moralische Ansicht allen Möglichkeiten gegenüber als Tatsache geltend machen. Entsprechend ist der Unterschied in Sätzen wie: 'Mag meinetwegen die Sache sich so verhalten' und: 'Wie sich die Sache auch verhalten mag'. Der Schüler möge das klar machen! Noch leichter wird der Schüler nun erklären, weshalb der Lateiner in dem Satze: 'Haec cum viderem, quid agerem?' den Coniunctivus dubitativus 'agerem' nimmt und das Deutsche: 'Was hätte ich tun sollen?' nicht etwa trotz des 'Sollens' mit einem Indikativ wiedergibt.

Übrigens ist es nicht schwer, an solche grammatische Betrachtungen ohne Zwang allgemein nützliche Belehrungen zu knüpfen und dadurch das allgemeine Interesse am Unterrichte zu erhöhen. 'Wie auch Deine Gesundheit sein mag, es ist gerecht, sich gegen Freunde gleichmäßig liebevoll zu benehmen'. Es ist dies eine Schicklichkeitslehre, welche im täglichen Leben eine nicht unwichtige Rolle spielen kann. Sehr viele Menschen sind unwirsch, auch ungerecht gegen andere, sogar gegen Freunde und nahe Verwandte, wenn sie sich schlecht fühlen. Das ist bei Frauen etwas sehr Gewöhnliches, fehlt aber auch bei Männern und bei der Jugend nicht. Es ist für jeden Menschen wichtig, sich zu überwinden, und andere sein schlechtes Befinden nicht entgelten zu lassen. Wenn wir auch im Deutschen sagen: 'Wie Deine Gesundheit auch sein mag', es wäre nützlich hier zu betonen: 'Wie Deine Gesundheit auch ist'; der Lateiner drückt sich so aus, wenn er durch dieses Satzgefüge von Nebensatz mit qualiscumque und dem Hauptsatz eine solche wichtige Lebensregel hinstellen will. Er gibt sehr viel auf alles Gesetzliche und alles Schickliche und Gerechte. Sagt man: 'Mag immerhin deine Gesundheit schlecht sein, du müßtest doch einzig der Gerechtigkeit gemäß urteilen', so ist der Sinn des Ganzen freilich derselbe; aber die Art, in der es hier formuliert und ausgedrückt wird, ist etwas anders. Es wird zuerst, mehr selbständig und abgelöst von der Forderung: 'Du müßtest urteilen', eingeräumt (Coni. concess.), daß die Gesundheit schlecht sei, und nun erst wird der zweite Satz kräftig ausgesprochen. Die moralische Belehrung erfolgt nicht in der von vornherein strengen Form des Satzgefüges mit 'Wie auch immer', sondern in der breiteren und getrennteren Art des zuerst angegebenen einräumenden 'Mag immerhin' . . . . Es ist nicht unmöglich, dem Schüler diesen Unterschied recht sinnlich zu machen durch die verschiedene Vortragsweise beider Gefüge. In der Tat kommt es bei der Sprache sehr auf das Rednerische an. Also lasse man den Schüler in kurzer und scharfer zusammenhängender Weise sprechen: 'Wie man sich auch befindet (oder befinden mag), man muß immer gerecht sein!' Dagegen lasse man ihn bei der zweiten Formulierung: 'Du magst dich ja immerhin heute schlecht befinden' im milden Tone etwa eines freundlichen Arztes sprechen und erst bei den folgenden Worten den Ton verschärfen. Im Deutschen pflegt man auch dann zu sagen: 'Du müßtest' oder 'Du müßtest unbedingt', im Lateinischen drückt man die energische Forderung allein durch das Verbum 'müssen' aus: debes. Solche Pflicht wird einfach ausgesagt, also nimmt der Lateiner den Indikativ.

Dadurch ist nicht ausgeschlossen, daß man bei Hinzufügung eines besonderen Nebensinnes doch wieder den Konjunktiv wählt, z. B. beim exemplum fictum. Si quis gladium apud te sana mente deposuerit, repetat insaniens, reddere peccatum sit, officium non reddere. Hier steht sit nicht, weil etwa der Lateiner bei einer moralischen Vorschrift milde Ausdrucksweise liebte, sondern nur, um die bloße Annahme auszudrücken, anzudeuten, daß das Beispiel ein eigens ausgedachtes sein soll. Die Besprechung des Falles der Möglichkeit bei hypothetischen Konstruktionen schließt sich gut hier an. Aber es ist auch

nützlich, auf die einräumenden Nebensätze einzugehen. Es ist sehr leicht verständlich, daß in einem Satze wie: ut desint vires, tamen est laudanda voluntas, das ut einen Konjunktiv erfordert. Die sogenannten Konjunktionen licet und quamvis (eigentlich Verbalformen) erinnern sehr an Nebensätze mit: 'Wie groß auch immer' oder 'Wer auch immer'. Aber sie verlangen den Konjunktiv. Das dabei stehende Verbum, z. B. 'leiden' in 'Wie sehr du auch Schmerzen erleiden magst', steht nicht unabhängig, sondern hängt von einer Konjunktion — man könnte sagen: als Objekt von einer Verbform 'vis' — ab; es steht also auch nicht einfach relativisch. Interessant ist die Besprechung eines Satzes wie: 'Quod turpe est, id quamvis occultetur, tamen honestum fieri nullo modo potest'. Die moralische Behauptung: 'es kann auf keine Weise' wird im Lateinischen nur durch den Indikativ ausgedrückt (während man im Deutschen sagen könnte: 'es dürfte'), ebenso erhält der Satz 'quod turpe est' den modus der einfachen Angabe, aber das 'quamvis occultetur' bezeichnet einen Grad des Verbergens, der als beliebig weitgehend hingestellt, also mit einem Nebensinn verbunden und darum durch den Konjunktiv ausgedrückt wird.

Man hält es mit Recht für wichtig, dem Schüler ein Gefühl für lateinische Ausdrucksweise beizubringen; dies entsteht durch bloßes Lernen von vielen Regeln sehr schwer, durch vieles Lesen leichter, aber noch weit leichter und klarer durch Besprechungen, welche wie die obigen an bekannte Stellen von Schriftstellern geknüpft werden und auch heute noch für das Leben interessant sind.

DAVID RUHNKENS DOCTOR UMBRATICUS

Von Walther Reichardt

Omne tulit punctum, qui miscuit utile dulci,
lectorem delectando pariterque monendo.

Die Schule hat in unsern Tagen keinen leichten Stand, und wenn ihre Vertreter auch in mühevollen Kämpfen nicht umsonst nach mehr äußerer Anerkennung gerungen haben, so dürften sie doch schwerlich geneigt sein, das frohe Wort Huttens sich zu eigen zu machen. In einer Zeit, in der man von Versteinerung im Schulbetrieb wahrlich nicht reden kann, in der eine Reformwilligkeit, ja -freudigkeit herrscht, die eine für manchen besonnenen Kopf beängstigende Unrast erzeugt, in einer solchen Zeit wollen die Angriffe nicht nachlassen, sie werden immer zahlreicher, schärfer und ungerechter. Das dürfen wir ruhig behaupten, wenn wir auch selbstverständlich die an unserm Tun geübte Kritik nicht verwerfen, sondern als immerfort Werdende und Lernende dankbar annehmen, was der Schule und der Zukunft des Volkes frommt. In einer so schulfeindlichen Zeit könnte die Freude an der Arbeit auch manchem abhanden kommen, der sich bewußt ist, redlich das Seine zu tun. Aber Verzagtheit steht dem Erzieher der Jugend schlecht an, und Optimismus gehört mit zum Beruf. Das Bewußtsein seine Pflicht nach Kräften zu erfüllen mag ihn trösten, und daneben der Gedanke, daß unsere krittelnde Zeit über andere Berufe nicht freundlicher urteilt und daß auch vergangene Tage vor dem Magister mit ihrer Kritik nicht Halt gemacht haben. So wird ihn auch die Lektüre des Ebnerschen Buches, das auf so manches Unerfreuliche dankenswert hinweist, nicht entmutigen, sondern so wirken, wie es der Verfasser wohl gemeint hat, ihn belehren und mahnen.

Im folgenden möchte ich auf eine Kritik hinweisen, in der der Lehrer, insbesondere der Philologe, in schärfster Weise beurteilt wird, eine Kritik, die Ebner mit Recht beiseite gelassen hat, weil sie nicht dem Gebiet der sogenannten schönen Literatur angehört, eine Kritik, herausgeboren nicht aus unfreundlicher Gesinnung gegenüber dem Lehramt, sondern aus glühendster Begeisterung für die Altertumswissenschaft und aus dem Wunsche, der geliebten Philologie die verlorene Anerkennung wiederzugewinnen: ich meine die Rede des Leydener Professors David Ruhnken De doctore umbratico.

Auf sie wieder einmal aufmerksam zu machen, scheint mir nicht unangebracht. Sie hat auch noch in der Gegenwart dem Lehrer manches zu sagen, mag er nun neben seiner eigentlichen Lehrtätigkeit in der Mitarbeit an wissenschaftlicher Forschung seine Aufgabe sehen, worin Paulsen das Charakteristikum des Standes fand, oder der Förderung der Standesinteressen seine Kräfte widmen.

Als David Ruhnken im Jahre 1761 nach langem Aufenthalte in Leyden seine Stellung als lector Graecarum litterarum mit der lange ersehnten Professur vertauschte — er bestieg als Nachfolger von Franz Oudendorp die Lehrkanzel für Geschichte und Eloquenz —, da durfte man von dem neuen Professor eine gute Antrittsrede erwarten; denn als er sich vor vier Jahren als Lektor eingeführt hatte, hatten seine Worte schon großes Aufsehen erregt, und sein Biograph Wyttenbach glaubt versichern zu dürfen[1]), daß jene Rede De Graecia artium ac doctrinarum inventrice seit langer Zeit die erste rechte gewesen sei: *id est, quae et Latinitatis et eloquentiae officio satisfaceret.* Ruhnken wußte auch, daß man auf das erste Auftreten des akademischen Lehrers aufmerksam achtete; wenigstens mahnt er in einem Briefe[2]) seinen Freund Johann Daniel Ritter, der als Professor von Wittenberg nach Leyden überzusiedeln gedachte, er möge sorgfältige Vorbereitungen treffen: *solet hic ex orationibus augurium capi successus futuri.* Und wirklich hat Ruhnkens Inaugurationsrede vom Jahre 1761 mächtig eingeschlagen, und es ist keine billige Phrase, wenn man behauptet, sie verdiene auch heute noch von jungen und auch älteren Philologen gelesen zu werden. Er sprach De doctore umbratico. Was er unter doctor umbraticus versteht, möge eine kurze Inhaltsübersicht zeigen.

Das prooemium geht von der Veranlassung zur Rede aus. Wohl macht ihn die Verpflichtung, als Professor eloquentiae et historiarum zu sprechen, besorgt und verwirrt; denn von ihm erwartet man jetzt mehr als die schmucklose Behandlung eines Themas aus der griechischen Literatur, wie er sie vor vier Jahren geleistet hat; jetzt heißt's seinen Stoff ausstatten mit wirksamen Glanzstellen. Und wenn er nun gar daran denkt, daß er an der gleichen Universität wirken soll, die einen Joseph Scaliger, einen Gronovius und andere Leuchten erlebt hat, da sinkt ihm im Bewußtsein seiner Geringwertigkeit der Mut noch mehr. Aber daß urteilsfähige Männer, die ihn kennen zu lernen jahrelang Gelegenheit gehabt haben, ihn in seine neue Stelle berufen, das tröstet ihn wieder und erfüllt ihn mit Hoffnung und Zuversicht.

Nun stellt er sein Thema auf: Man pflegt bei solchen Gelegenheiten entweder seine Wissenschaft zu empfehlen, oder nach den Gründen ihres Niedergangs zu forschen. Was bisher für den Niedergang der klassischen Philologie geltend gemacht worden ist, reicht zur Erklärung noch nicht aus; die weichliche Lässigkeit der Jugend, die verkehrten Ansichten der Eltern, die ihre Söhne abrichten lassen, daß sie zeitig Ehre und gemeinen Gewinn erreichen, anstatt sie mit der rechten Geistesbildung auszustatten[3]), das allmählich erwachende

[1]) Vita D. Ruhnkenii S. 74.

[2]) Ruhnkenii orationes dissertationes et epistolae ed. Friedemann 1828, II 598.

[3]) Hier tritt uns dieselbe Ansicht entgegen, wie bei F. A. Wolf, der 'nicht leicht eine Gelegenheit vorübergehen läßt, seiner Verachtung gegen das Rechnen mit der Nützlichkeit einer Wissenschaft Ausdruck zu geben: «Die Griechen hatten für dergleichen Denkart ein ausdrucksvolles Wort, das uns Neueren mangelt, vermutlich weil uns die Idee lange fremd war: *αἰσχροκέρδεια*»'. Paulsen, Gesch. des gel. Unterrichts II², S. 216. Ruhnkens *quaestus humilitas* an dieser Stelle klingt wie eine Übersetzung von *αἰσχροκέρδεια*.

Interesse für die Muttersprache: all das mag mitgewirkt haben, aber der wichtigste Grund ist bisher noch nicht genügend hervorgehoben worden. Die Hauptschuld am Niedergange der Philologie tragen die doctores umbratici mit ihrer törichten, unbesonnenen Lehrart: *Profecto, quae vulgo Musis infesta creduntur, omnia non tantam melioribus literis pestem afferunt, quantam multi eorum, qui se humanitatis magistros dici haberique volunt. Hi enim cum praeclaram iuventutis indolem absurda et nullo consilio temperata disciplina corrumpunt et felicia naturae semina, quae fovere et excitare deberent, exstinguunt, quid, quaeso, aliud agunt, nisi ut ipsum humanitatis studium in perniciem vocent teterrimamque barbariem reducant?*

Vom doctor umbraticus also, den schon Petronius für den Niedergang *liberalis doctrinae, imprimis eloquentiae* allein verantwortlich gemacht habe, soll im folgenden die Rede sein, und bei der Gelegenheit will der neue Professor zugleich darlegen, welche Lehrweise er selbst anzuwenden gedenkt.

Nun zeigt der Redner zuerst, wie der Typus des doctor umbraticus entsteht. Gar mancher vergräbt sich, von Natur ein wunderlicher Kauz oder aus dünkelhafter Menschenverachtung oder aus übertriebenem Hang zum Studium ins Dunkel seiner Studierstube und quält sich dort ab, zurückgezogen vom öffentlichen Leben, ohne etwas Nützliches zustande zu bringen. Er wähnt, nur dann sich Ansehen verschaffen zu können, wenn er in allen Stücken von gewöhnlichen Menschenkindern sich unterscheidet, er nimmt eine griesgrämige, finstere Miene an, schreitet einher zum Lachen, seine Kleidung starrt von Unsauberkeit und Schmutz: er ist nicht ein Mensch, sondern eine Menschenscheuche (*non homines, sed hominum terriculamenta*). Muß er aber einmal sein dunkles Loch verlassen, dann kann er, geblendet vom Glanze der guten Gesellschaft, die Augen nicht aufschlagen und zittert vor Verlegenheit. — Dieses andauernde Alleinsein führt auch noch andere Schäden herbei. Wie Kinder, die Gespielen haben entbehren müssen, gewöhnlich voll störrischen Trotzes sind, so wird auch der einsame Gelehrte, dem die warnende und mahnende Stimme des Freundes fehlt, unliebenswürdig und unerträglich. Er bläht sich in albernem Hochmut und verliert den Sinn fürs Schickliche und Schöne, ja den gesunden Menschenverstand. Redet er von etwas anderem als von seiner Wissenschaft, dann wird er von jedermann ausgelacht.

Solche Käuze finden sich in jeder Wissenschaft; aber auffallend ist's, daß sie besonders zahlreich in der vorkommen, die zum Gefühl für Schönheit und Anstand und zu liebenswürdiger Menschlichkeit erziehen sollte.[1]) Wie ist diese

[1]) *literas, quae ab humanitate nomen habent, profitentur.* Das ist auch das Urteil von Goethe. Als Knebel einst (Nov. 1808) zu Goethe bemerkte, daß die Studenten der Naturwissenschaften auch zugleich die humansten seien, hingegen die, die sich mit den sogenannten Humanitätsstudien beschäftigten, die inhumansten: lichtscheu und voll kleiner hämischer Leidenschaften, erwiderte er: 'Schon seit fast einem Jahrhundert wirken humaniora nicht mehr auf das Gemüt dessen, der sie treibt, und es ist ein rechtes Glück, daß die Natur dazwischen getreten ist, das Interesse an sich gezogen und uns von ihrer Seite den Weg zur Humanität geöffnet hat.' Briefwechsel Goethes und Knebels, herausgeg. von Guhrauer

seltsame und betrübende Tatsache zu erklären? Diese Wissenschaft verleitet wegen der Fülle ihres Stoffes leicht zum zurückgezogenen Leben hinter den Büchern. Und dann findet sich auf dem Felde, das sie zu bearbeiten hat, auch Dornengestrüpp, in dem mancher törichterweise sich wohler fühlt, als auf lachender Flur; so wird er selbst struppig und stachlig. Andere macht die Beschäftigung mit nichtigen Dingen selbst kleinlich.

Nachdem Ruhnken die Genesis des doctor umbraticus gezeigt hat und welche Züge für ihn charakteristisch sind, wendet er sich den Wirkungen zu, die solch ein Geselle auf andere ausübt, und tritt damit an das eigentliche Thema heran: die Schädigung der Wissenschaft durch unwürdige Vertreter. Die Schüler verlieren gegenüber der gesuchten Gelehrsamkeit den Mut, und die Pedanterie und Strenge des Lehrers, der gleich mit Schlägen bei der Hand ist[1]), erfüllt sie mit unauslöschlichem Hasse nicht nur gegen ihn, sondern auch gegen die Wissenschaft, die er so übel vertritt. Diese unverständige Strenge beweisen übrigens diese Schulmeister auch gegenüber den Zunftgenossen. Wehe, wenn einem Großen ein Versehen passiert ist! Sie machen ihm strengen Prozeß. Dieses rechthaberische Wesen behalten sie nun auch bei, wenn sie einmal ins öffentliche Leben hinaustreten. Und dann wundern sie sich noch, wenn man sich von ihnen abwendet und ihren Verkehr meidet! So schädigen sie den Stand, der doch so wertvolle Dienste leistet und die höchste Anerkennung verdient.[2])

Hatte bisher Ruhnken offenbar den eigentlichen Sprachunterricht im Auge, so wendet er sich nun dem wichtigeren Teile der Philologie zu. Es ist aufs freudigste zu begrüßen, wenn die Jugend mit den Werken des klassischen Altertums beizeiten bekannt gemacht wird; denn die Beschäftigung mit ihnen übt nicht nur das Denken, sie bildet vor allem den Charakter. Dazu ist freilich eine rechte Interpretation der klassischen Autoren nötig, und die können unmöglich von den Stubengelehrten verstanden und gedeutet werden; denn während die Schriftsteller der alten Zeit im hellsten Lichte der Öffentlichkeit lebten und wirkten, fühlen diese sich nur in ihren vier engen Wänden hinter ihren Büchern wohl. So ist's denn kein Wunder, wenn die Dramen eines Sophokles und Euripides besseres Verständnis bei Französinnen finden, denen sie nur aus der Übersetzung bekannt sind, als bei Gelehrten, die sich berufsmäßig eingehend mit ihnen beschäftigen und sie fast auswendig herzusagen wissen. Und der Feinheit eines Horaz kann nur inne werden, wer in der eleganten Welt zu Hause ist. Unsern Dunkelmännern aber ist die klassische Literatur nicht eine Fundgrube großer und guter Gedanken, sie lassen sich nicht mit fortreißen vom Schwunge der Dichter: sie studieren die Autoren nur der Sprache wegen

1851, S. 337 ff. Ich verdanke diesen Nachweis Herrn Dir. Borkowsky in Naumburg, der die Stelle auch in seinem schönen Jubiläumsbuche 'Das alte Jena und seine Universität' S. 208 zitiert.

[1]) Wir stehen in den Anfängen des Philanthropismus!

[2]) *Scholasticus ordo, cuius quanta est utilitas in re publica, tanta etiam dignitas esse debebat!*

oder lesen emsig Notizen über die Sitten der Alten und alberne Geschichtchen zusammen. Braucht man sich da zu wundern, wenn die Jugend unter solchen Schulmeisterlein verbildet wird? Wohl soll der Lehrer aus der Überlieferung vom Leben der Alten, von ihren Sitten und Gewohnheiten ein Bild zusammenzustellen suchen. Aber er darf's nicht so machen wie die doctores umbratici, denen die nichtigen Einzelheiten der Kleidung wichtiger erscheinen als staatsrechtliche Fragen.

Nun fingiert Ruhnken einen Einwand: 'Wenn diese Leute wirklich so verständnislos der alten Literatur gegenüberstehen, wie du es darstellst, wie ist's dann zu erklären, daß sie in so begeisterten Tönen vom göttlichen Platon reden, vom Witz eines Aristophanes, von der Beredsamkeit Ciceros?' Darauf entgegnet der Redner: Der Bücherwurm plappert solche Urteile den Großen nur nach und bildet sich dabei ein, selbst ein Scaliger oder Casaubonus zu sein. Übrigens wäre es für die Alten besser, wenn sie es nicht täten: das Lob aus solchem Munde ist nichts weniger als eine Empfehlung und bringt den Gepriesenen nur in Mißkredit. Höchst verkehrt und schädlich ist es auch, daß sie neben den Alten die neuere Literatur gar nicht gelten lassen wollen, die doch auch ihre anerkennenswerten Vertreter hat, so daß Vergleiche höchst interessant und fruchtbar werden können. Mit dieser Mißachtung rufen sie nur Erbitterung und Geringschätzung hervor, die vom Krämer leicht übergeht auf seine Ware.

Nach dieser kurzen Abschweifung kehrt Ruhnken zu seinem Thema zurück: der verkehrten Art, in der die d. u. die Philologie betreiben. Einige Arbeitsgebiete haben sie ganz ausgeschlossen. Bisher umfaßten die humaniores litterae Poesie und Beredsamkeit, Geschichte, vor allem Philosophie und Mathematik. Sie haben sich losgesagt von Mathematik und Philosophie und dadurch den Spott der Philosophen sich zugezogen, nur hätte der nicht die Wissenschaft, sondern ihre törichten Vertreter treffen sollen. Wie lehren sie aber die von ihnen beibehaltenen Disziplinen, zunächst die Beredsamkeit? Wer ein rechter Redner werden will, dem helfen Regeln nicht viel, er muß vor allem einen hohen Sinn sein eigen nennen; weiter wird ihn die Lektüre von Demosthenes und Cicero und fleißige schriftliche und mündliche Übung fördern. Die d. u. aber lehren eine gedankenarme, in Wortschwulst schwelgende Geschwätzigkeit; in bombastischen, den Sinn eher versteckenden als aufdeckenden Worten stolzieren sie einher; jedes Stilgefühl geht ihnen ab; 'ihre Schüler rufen sie zum Fleiß auf in den Allokutionen Alexanders an sein Heer, und gegen die Verächter der sanften Muse stoppeln sie Strafpredigten zusammen aus Ciceros Katilinarien'.[1])

Wie der Redner, so braucht auch der Poet natürliche Begabung. Wem die rechte Anlage fehlt, der wird kein Dichter, ja nicht einmal ein rechter Interpret[2]) der Dichtung; das beweisen die geschmacklosen Kommentare von

[1]) So übersetzt Justi, Winckelmann I 41.

[2]) Ähnlich denkt Herder. Vgl. M. Morris, Herderiana im 'Wandsbecker Bothen'. Euphorion 1909 S. 370.

doctores umbratici und ihre eigenen gequälten, Lachen und Ekel hervorrufenden spielerischen Versuche.

Als Lehrer der Geschichte spielt er eine nicht weniger klägliche Rolle. Er schärft seinen Schülern nicht das Urteil, sondern wendet sich an ihr Gedächtnis, er hält sich mit Vorliebe in einer weit entlegenen, sagenhaften Zeit auf und vernachlässigt die neuere; ihm ist die Geschichte ein Repertorium meist unwichtiger Tatsachen, nicht eine Lehrerin der Weisheit. Hat ja einmal einer die Geschichte für die Praxis des staatlichen Lebens nutzbringend machen wollen, dann hat er's gewiß möglichst ungeschickt angefangen und ist jämmerlich gescheitert. Zum Geschichtschreiber paßt er schon gar nicht. Wie könnte auch der Stubenhocker Verständnis für politische Vorgänge gewinnen! Wie könnte er ähnliches leisten, wie die Historiker der Alten, die mitten drin standen im staatlichen Leben! So kommt's, daß wir heute nur dürftige Annalen, aber keine Geschichte haben, die diesen Namen wirklich verdient.

Die höchste philologische Betätigung aber, die auf der Beherrschung der bisherigen Disziplinen sich aufbaut, ist die Kritik.[1]) Sie setzt außergewöhnliche Begabung und Bildung voraus. Kein Wunder, wenn die d. u. in ihr scheitern. Sie wähnen schon Meister zu sein, wenn sie einen Wust von Varianten zusammenschleppen und Kleinigkeiten im Texte ändern, und erkennen nicht, daß sie nur billige Silbenstecherei treiben. Ihre Hauptaufgabe sehen sie in der Verbesserung — treffender wäre Verböserung — der Texte, während sie doch die Autoren zu dem Zwecke behandeln sollten, Lebensweisheit zu gewinnen und Verständnis für guten Stil und die Fähigkeit, selbst einen zu schreiben. Daher bevorzugen sie möglichst verderbt überlieferte Autoren. Besser täten sie dran, wenn sie Gronov sich zum Muster nähmen, der die Lektüre betrieb, sich besser zu machen, nicht den Text. Durch diese verkehrte Handhabung der Kritik haben sie es glücklich dahin gebracht, daß diese Disziplin beschimpft wird; daß feingebildete Leute noch etwas von ihr wissen wollen, davon kann gar keine Rede mehr sein. Das ist die böse Frucht ihres widerwärtigen Charakters, ihrer Unverträglichkeit und Streitlust, mit der sie in nichtigen Dingen einander befehden, als ginge es um Hals und Kopf.

Danach dürfte niemand mehr zweifeln: die Lehrweise und der Charakter der doctores umbratici trägt die Hauptschuld, wenn die Philologie in der allgemeinen Achtung so kläglich gesunken ist.

In der kurzen peroratio wendet sich Ruhnken an die Kuratoren der Universität und verspricht, allen Eifer aufzuwenden, seine schwere Aufgabe zu erfüllen, an seine Kollegen, denen er in Aussicht stellt, daß nur ein Streit vorkommen soll: der Wettstreit in der Bildung der Jugend, an seinen verehrten Lehrer Hemsterhuis, den er besonders herzlich begrüßt und dem er in warmen Worten dankt und eine reichgesegnete Zukunft wünscht, und schließlich an die Studenten, die er zu ernster Arbeit auf dem von ihm vorgezeichneten Wege auffordert.

[1]) *Critice, antiquitatis omnis interpres et iudex, veri obrussa, fraudum indagatrix, corruptelarum expultrix, quae nullis limitibus circumscripta per oratores poëtas philosophos historicos late vagatur et severam ingeniorum monumentorumque quasi censuram agit.*

Ruhnkens Biograph Wyttenbach bezeugt uns (S. 90), daß die Rede bei den Hörern tiefen Eindruck machte, daß sie auch fleißig gelesen wurde, ja in aller Händen war. Aber sie machte auch viel böses Blut (S. 91). Gar manche Gelehrte, zumal Rektoren von Gymnasien und unter ihnen besonders der von Leyden, Augustinus van Staveren[1]), glaubten, sie hätten zu dem Gemälde des doctor umbraticus Modell gestanden, und zürnten Ruhnken heftig. Dabei blieb es nicht; sie hielten auch ihre Schüler vom Besuche seiner Vorlesungen ab, aus denen sie doch keinen rechten Gewinn ziehen würden.

Nun hat ja zweifellos Ruhnken in seiner Rede an die Lehrer der höheren Schulen gedacht, wie z. B. aus der Stelle deutlich hervorgeht, wo er den Prügelpädagogen angreift, und man kann es denen, die sich getroffen fühlten, allerdings nicht übelnehmen, wenn sie zornig wurden; denn Ruhnken war wirklich nicht glimpflich mit den Dunkelmännern umgegangen. Er ist unerschöpflich in immer neuen Wendungen, immer neuen Schmähungen. Es lohnt sich wohl, einmal eine Reihe von unliebenswürdigen Bezeichnungen hier zusammenzustellen, die zugleich eine Vorstellung von der copia dicendi zu geben vermag, über die der große Lateiner verfügte; da erscheint umbraticus[2]) in Verbindung mit

[1]) Vgl. Wyttenbach, Vita Dav. Ruhnkenii S. 126; Dav. Ruhnkenii orationes dissertationes et epistolae ed. Friedemann 1828, I S. XXIX. An sich wäre eine Polemik Ruhnkens gegen Staveren leicht denkbar, und zwar wegen der Neposstudien von Staveren. Dessen Ausgaben (1734[1], 1755[2]) scheinen die nötige Akribie sehr haben vermissen zu lassen, wie die Bemerkung von Bardili, Stuttgart 1820, bei aller sonstigen Anerkennung deutlich verrät. Gegen Staveren hatte Joh. Mich. Heusinger in Eisenach 1744 erscheinen lassen: Spicilegium emendationum et observationum ad Cornelii Nepotis excell. imper. vitas XVIII priores, quarum plura menda V. Cl. Augustini a Stavern nova opera nondum sublata corriguntur, loca obscuriora explanantur, alia a sinistris interpretationibus vindicantur, eine Schrift, die mehr im Titel, als im Text sich mit Staveren beschäftigt. Die Antwort ließ nicht lange auf sich warten. 1745 erschienen Augustini van Staveren Animadversiones in Joh. Mich. Heusingeri spicilegium emendationum et observationum in Corn. Nep. (Miscellaneae observationes criticae novae in auctores vet. et recent. in Belgio collectae et proditae VI 513—538), eine Untersuchung voller Eigenlob und Herabsetzung des literarischen Gegners, voller Züge, die nach Ruhnken dem doctor umbraticus eigen sind. Ruhnken stand in freundschaftlichem wissenschaftlichen Gedankenaustausch mit Heusingers Schüler und Neffen (Wyttenbach, Vita Dav. R. S. 126), und so ist die Gegnerschaft zu Staveren wohl möglich.

[2]) Die Titulierung doctor umbraticus hat man, wohl mit Recht, nicht ganz treffend gefunden. Bei Ruhnken liegt nach dem ganzen Charakter der Rede ein Vorwurf in dem Namen; an sich aber enthält umbraticus nichts Tadelndes. Man bezeichnet mit umbraticus oder umbratilis doch einen Menschen, der den *βίος θεωρητικός* liebt, im Gegensatze zum Vertreter des *βίος πρακτικός*. Stellen aus der römischen Literatur, z. B. aus Cicero, findet man bei Mahne und in Joh. Fr. Gronovs lectiones Plautinae S. 93. Wohl hatte Ruhnken für diese Spezialisierung des Ausdrucks Vorgänger, z. B. den Torgauer Konrektor D. Fr. Ianus, über dessen Abhandlung De doctoribus umbraticis weiter unten noch mehr zu sagen sein wird (vgl. dort gleich den Anfang). Und im Lexicon latinae linguae antibarbarum (Leipzig und Helmstedt 1744, S. 643 f.) hatte J. F. Nolten für Pedant auch schon homo umbratilis und doctor umbraticus vorgeschlagen. Aber manche, sogar R. sehr wohlgesinnte Stilisten, nahmen doch Anstoß an dieser Bezeichnung. Vgl. Epistolae sodalium Socraticorum Philomathiae ed. Wilh. Leonhard Mahne (Zierizeae 1813) S. 238: *ergo omnes philosophi,*

doctor, homo, paedagogus, magister, literator; die gleiche Vorstellung behält er bei in folgenden Wendungen: *lucifugi, vespertilio, tenebriones, hic de umbra doctor, e latibulis magistri;* er sagt von ihnen: *in musei umbra se abdunt, in umbra desederunt, in tenebricosis ergastulis aetatem conterunt, in obscuris angulis vixerunt, ex umbraculis protrahuntur, e latibulis extracti, ex umbra et scholae pulvere prodeuntes*, sie haben ihre Freude an einer *obscura vivendi ratio*, an *umbratile otium*. Neben diesen Begriff des Dunkels, der in so mannigfachen Wendungen auftritt, stellt er einen andern, wirklich beleidigenden Vorwurf: sie leben im Schmutz: *tenebris et squalore obsitus, in sordibus volutatus, si ex luto se erigunt.* Und dazu kommen die Urteile über ihr Denken und Wollen, wo er mit *ineptiae* und *fatuitas* und *stupor* keineswegs sparsam umgeht, wo er sie *cerebrosi livore pallidi Grammatistae* tituliert.

Aber mögen sich damals auch manche Schulmeister getroffen gefühlt und kleinliche Rache genommen haben, mag auch Daniel Wyttenbach und seine Getreuen, zumal Mahne, versichern, daß Ruhnkens Rede Bezug nehme auf *minores doctores ferulam gestantes et verberantes*[1]), ein Beweis für die Richtigkeit der Ansicht ist beides nicht. Denn wer heute aufrichtig gegen sich die Worte Ruhnkens liest, der wird vielleicht manches antreffen, was auch noch auf ihn paßt, und die um Wyttenbach hatten noch eine besondere Veranlassung, die Schulmeister als die Gescholtenen hinzustellen.[2])

oratores, aliarumque artium praeceptores, qui quidem scholas haberent, Plato, Aristoteles, Isocrates fuerunt doctores umbratici, ut nemo sanus non malit se doctorem umbraticum, quam vulgivagum esse.

[1]) Epistolae sodalium Socr. Philomathiae ed. Mahne S. 241.

[2]) Das führt uns auf ein an sich höchst unerfreuliches Gelehrtengezänk, das wieder auszugraben nicht der Mühe lohnte, wenn nicht die Veranlassung von Interesse wäre: es handelt sich dabei um die Einführung des Kantianismus in die Niederlande. Ruhnken schätzte die Philosophie hoch, wie es seine Rede zeigt, und seine Ausgabe des Platolexikons von Timaios 'hatte ein tieferes Verständnis Platons eröffnet, ja ihn eigentlich den Altertumsstudien erschlossen, da er seit dem XVI. Jahrh. von den Philologen an die Philosophen verwiesen und von diesen sehr wenig philologisch traktiert war' (Lucian Müller, Gesch. der klassischen Philologie in den Niederlanden S. 85). Vgl. auch Petrich, David Ruhnken. Zeitschr. für Gymnasialwesen 1880, S. 95, wo gezeigt wird, wie von Ruhnken ausgehende Anregungen nachwirken bei Claudius, Hamann, Stolberg. Von Ruhnken war Wyttenbach beeinflußt, der nach L. Müller (a. a. O. S. 94 Anm.) einen starken Einfluß auf junge, strebsame, zumal philosophisch angelegte Naturen ausübte. Freilich für die neuen Wege, die Kant in der Philosophie einschlug, war Wyttenbach nicht zu haben. Daher stammt seine Gegnerschaft zu Männern, die die Kantische Philosophie in Holland einbürgern wollten, wie van Hemert. Der hatte im 3. Bande des von ihm begründeten 'Kritischen Magazins' — es heißt seinen Gegnern Horreum Kantianum und der Herausgeber danach Horrearius — Wyttenbach wegen einiger Kant treffenden Urteile in seiner Vita Davidis Ruhnkenii heftig angegriffen und sich auch nicht durch die seinem Lehrer schuldige Pietät im Zaume halten lassen. Der Verlauf der nun sich entspinnenden Fehde sei nur ganz kurz skizziert: Antwort Wyttenbachs in der Kritischen Bibliothek, offener Brief van Hemerts an W., W.s Dialog *καθάρσιον* im ersten Bande der Philomathia, worin er ankündigt, daß weitere Angriffe beantwortet würden von den sodales Socratici, d. h. von den Mitgliedern einer gelehrten Gesellschaft, die nach berühmtem Muster sich klassische Namen beilegten, z. B. Philomathes (Wyttenbach), Euclides, Antisthenes. Als dann van Hemert die Trias episto-

Nein, man nähme der Rede ihre tiefere Bedeutung, wollte man behaupten, sie bezöge sich auf einzelne bestimmte Personen, Rektoren oder Lehrer vom Gymnasium. Ruhnken denkt ganz gewiß, besonders in der zweiten Hälfte der Rede, auch an den Universitätsbetrieb, wie er z. B. ausdrücklich mit einem Professor der Leydener Universität exemplifiziert. Ich freue mich, diese Auffassung auch bei L. Müller angedeutet zu finden, der doch wohl an die gelehrten Studien und Arbeiten der Universitätslehrer denkt, wenn er sagt: 'In der geistvollen Rede de d. u. hat er mit den Vertretern der alten Richtung gründlich gebrochen' (Geschichte der klass. Philol. in den Niederlanden S. 102). Ja, es scheint mir überhaupt nicht zulässig, zu scharf zwischen dem Lehrer der Gelehrtenschule und dem Universitätsprofessor zu scheiden; denn auch für Holland wird gelten, was Paulsen für Deutschland feststellt, 'daß auch das akademische Lehramt sehr weit von der Schätzung entfernt war, die es im XIX. Jahrh. erreicht hat. . . . Es steht an der Spitze des Schulmeistertums' (Gesch. des gel. Unterrichts II² 162 f.).

Daß freilich Ruhnken mit seiner Rede sich viele Feinde gemacht hatte, ist eine Tatsache, und es war klug von ihm, daß er die Empfindlichkeit derer schonte, die sich abkonterfeit sahen, und daß er später nicht durch eine zweite Ausgabe die vernarbten Wunden von neuem aufriß. Auch scheint Valckenaer zum Guten geredet zu haben, der nicht mit allem in der Rede Gesagten einverstanden war.[1]) Freilich ist durch den Verzicht auf eine zweite Ausgabe

larum losließ (*rectius nostrorum sodalium quis Triadem Furiarum appellavit, adeo ardent omni furore, invidia et insatiabili cupiditate cupiditate*. Epistolae sod. Socr. S. XLI), da las W. die heftigen Invektiven gar nicht, sondern überließ die Entgegnung seinen Freunden. Diese Arbeiten, teils Epistolae, teils Kommentare, veröffentlichte Mahne unter dem Titel: Epistolae sodalium Socraticorum Philomathiae. Und das geschah im Jahre 1813! In diesen widerwärtigen Zänkereien hatte van Hemert verlauten lassen, mit dem doctor umbraticus habe Ruhnken seinen Schüler Wyttenbach gemeint (Epistolae S. 40). Das mußte W. tief kränken. Denn gegen die Fehler des doctor umbraticus glaubte er sich geschützt zu haben. Wenigstens erzählt er im *καθάρσιον*: *Ego autem non desino nec unquam desii amicos meos omnes, familiares, domesticos, contubernales orare, ut me cum de aliis vitiis, tum in primis de illo paedantismi, si quando eorum indicium aut vestigium in me apparcat, admoneant; quod quo magis in aliis odi, eo minus ipse contrahere velim* (*Φιλομαθίας τὰ σποράδην* I 12). Um so mehr mußte ihn dieser Vorwurf empören. Freilich zurückzuweisen war er leicht; denn schon die Zeit paßte nicht zu der Behauptung van Hemerts: *Ruhnkenius illam orationem habuit anno 1761, quo Philomathes* (Wyttenbach) *ei nondum visus nec auditus multorum millium milliariorum intervallo ab eo disiunctus puer duodecennis literarum initia et rationes τοῦ εὖ ζῆν i. e. recte vivendi sub patre suo discebat et decimo demum post illum anno ad Ruhnkenium Leidam venit* (Epistolae S. 40); und auch auf Ruhnkens ausdrückliches Zeugnis konnte sich W. berufen: *Ruhnkenius quidem cum eum hoc orarem: In te sane contrarium est vitium, inquit: aliquanto plus deberes habere illius confidentiae et ut vocant charlataneriae, quae doctis etiam utilis est, ut indoctis se venditent eorumque vanitatem aut regant aut retundant* (Forts. des Zitats aus *Φιλομ. τ. σπ.* I 12). Immerhin ist es unter diesen Umständen verständlich, wenn des Meisters ergebene Schüler immer wieder hervorheben, Ruhnken habe nicht an einen Universitätsprofessor, sondern an einen Rektor gedacht (Ep. S. 19, 241). Darin haben sie m. E. ebenso unrecht, wie W. selbst, der in seiner Vita Davidis Ruhnkenii schon Staverens Namen genannt hatte (S. 126).

[1]) Epistolae sod. Socr. Philom. S. 238.

auch manches in der Diktion stehen geblieben, was strenge Kritiker als nicht ganz einwandfrei empfanden und was nach ihrer Überzeugung gebessert worden wäre, hätte Ruhnken ebenso wie das Elogium Hemsterhusii auch den doctor umbraticus ein zweites Mal ediert.

Noch etwas anderes scheint mir dagegen zu sprechen, daß Ruhnken bei seiner Rede eine einzelne Person, speziell den Rektor des Gymnasiums in Leyden, im Auge gehabt habe, und das führt uns auf die Quellenfrage. Es wird vielleicht Kopfschütteln erregen, wenn hier überhaupt die Frage nach den Quellen gestellt wird, und ich selbst habe gar nicht an die Möglichkeit gedacht, daß Ruhnken seine Schilderung anderswoher haben könnte, als aus eigener Beobachtung und Erfahrung, bis ich einen Brief von ihm las an seinen Lehrer und Freund Ritter in Wittenberg. Der stand in Unterhandlungen mit den Kuratoren der Universität Leyden wegen Übernahme einer Professur, eine Angelegenheit, die Ruhnken aufs eifrigste förderte. An ihn also schreibt Ruhnken in einem Briefe vom 25. Mai 1761, d. h. etwa vier Monate vor seiner Inauguralionsrede: *Legi puer in Germania Iani cuiusdam, ni fallor, levem nec magni momenti libellum de Doctoribus umbraticis. Quo cum mihi cum maxime opus sit, illum Tecum feras rogo.*[1]) Nun ist freilich Ritter nicht nach Leyden gekommen — er blieb der alten Heimat treu, wo die Berufung ihm bessere Bedingungen brachte —, aber da Ruhnken das genannte Büchlein sehr nötig brauchte, wird er es sich wohl anderswoher verschafft haben. Es führt den Titel: Danielis Friderici Iani de Doctoribus Umbraticis eorumque variis incommodis in re publica litteraria commentarius. Vitembergae 1720. Wie hier schon die *incommoda* auf die schädliche Wirksamkeit der doctores umbratici hinweisen und ein Analogon zu Ruhnkens Rede bilden, so stimmt auch die Absicht, die der Verfasser in der Vorrede ausspricht, aufs beste zu dem weiteren Ziele Ruhnkens: *doctorum umbraticorum lineamenta summatim adumbravi ac notavi, ad quos scopulos eorum doctrina vita mores adhaeserint, ut posteri evitent, quod aliis fuit turpitudini.*

Es würde zu weit führen, wollte ich alle Gedanken hier aufführen, in denen die Rede mit der Abhandlung übereinstimmt; daß Ianus wirklich benutzt worden ist, dafür scheint mir folgendes zu sprechen:

Im 6. Kapitel rät Ianus: *quaedam remittenda sunt discipulis nec semper utendum nimia severitate, qua quidem praeceptores efficiunt, ut pueri ac adolescentes odisse litteras, non autem amare incipiant.* Dazu stimmen Ruhnkens Mahnungen und Klagen: *dandum esse aliquem huic aetati ludum, quo animus remittatur, indulgendum interdum et connivendum levioribus peccatis . . . accidit . . . ut plagosi Orbilii illis . . . omnem discendi amorem excutiant. Frustra quis erectioris indolis iuvenes, tali contumelia affectos, ubi semel scholas reliquerint, revocet ad veteres scriptores iterum evolvendos; quippe cum ipso Ciceronis aut Virgilii nomine redit tristis imago immisericordis paedagogi.*

Den Gedanken, daß die Beschäftigung mit den Autoren des klassischen

[1]) D. Ruhnkenii orationes, dissertationes et epistolae ed. Friedemann 1828, II 596.

Altertums vor allem der Charakterbildung zugute kommen solle, fand der Redner bei Ianus an verschiedenen Stellen. Es mutet uns ganz modern an, wenn dieser den Wert des erziehenden Unterrichts besonders hervorhebt und bedauert, daß er von den doctores umbr. noch nicht anerkannt wird: *quantus eorum numerus est, qui rebus suis laetantur, si iuvenes de lingua latina et graeca multum disserere didicerunt, de moribus autem mature formandis et corrigendis ne una quidem hora cogitant.*

Den Grund für die Verkehrtheiten im Wesen der Dunkelmänner sehen natürlich beide in der zurückgezogenen Lebensweise, die ihnen leicht den Maßstab für die Beurteilung der Größe nimmt, so daß sie sich wie Halbgötter vorkommen. Höchst amüsant schildert Ianus den aufgeblasenen Gelehrten: *existimantes se esse tantum eruditos, alios infra se positos, quos lege quadam cogere volunt, ut ipsos non secus ac phoenices omnis eruditionis, Musarum heroes, perpetuos literarum dictatores, scientiarum abyssum, capita eruditi seculi supereminentia et sacra intueantur* (Kap. 20).

Weiter verurteilt Ruhnken mit Ianus (Kap. 8 und 9) den unseligen Hang, sich mit Kleinigkeiten abzugeben. Leider findet sich der Fehler gerade bei denen, deren Studiengebiet, eben die litterae humaniores, Besseres erwarten ließe: *hoc Pedantismi vitium . . . tam late patet, nullus ut eruditorum ordo sit, quem non eius contagio levius gravius infecerit. Sed ut verum vel invitus fatear, maxime hoc malo laborant ii, a quibus omnem decoris pulchritudinisque sensum, ipsam denique amabilem humanitatem exspectaretis, propterea quod litteras, quae ab humanitate nomen habent, profitentur* (Ruhnken).

Die Spielereien der poetischen Versuche sind beiden gleich widerwärtig: *multum operae collocant in versibus anadromis, acrostichis, chronostichis, anagrammatibus et quae cetera sunt harum non adeo utilium occupationum* (Ianus, Kap. 13). *Ex horum etiam umbraculis prodiere difficiles nugae, anagrammata, chronosticha, acrosticha, isopsepha; quae dum refero technopaegnia, iam in ore vestro. Ornatissimi auditores, fastidii signa conspicio* (Ruhnken).

Die Ungeschicklichkeit der Stubenhocker im Verkehr mit andern wird besonders ergötzlich geschildert (Ianus, Kap. 39 und 42). So hat auch jene Glanzstelle der Rede, in der die äußere Erscheinung geschildert wird (*vultus est tetricus et truculentus, ridiculus incessus, abhorrens a more communi corporis motus, vestitus immunda illuvie squalens, ut non homines diceres, sed hominum terriculamenta*), ihr Vorbild bei Ianus: *Nunc de incessu, quo doctores umbratici utuntur, dispiciendum est. Enimvero antea de illis dictum fuit, quod ridicule sunt ambitiosi, si vel minutissima quaevis invenerunt. Iam cum stolidam ambitionem occultare non possint, pedes ad gravitatem Hispanorum componunt . . . corpus fingunt, ut qui eiusmodi hominem videt, ab irrisione animum continere nequeat. Cervice rigida et capite ad alteram partem inflexo incedunt, more prorsus insolito vultum torquent, labia comprimunt, sublimia meditantur, non secus ac si pro totius Romani imperii salute curam agerent* (Kap. 53, weiter Kap. 57).

Wenn aber auch Ianus wie Ruhnken unbarmherzig die Fehler der doctores

umbratici aufdecken, so verwahren sich doch beide in gleicher Weise dagegen, daß man der Wissenschaft anhängt, was ihre Vertreter sündigen: *Ego vero haec sic accipi volo, ut doctoris umbratici nomen non litteris, quae vitio carent, nec earum professioni imputetur, cum et haec per se satis honesta sit ac laudabilis, sed ineptis quorundam motibus et animi et ingenii* (Kap. 4). Höchst eindrucksvoll ruft Ruhnken aus: *iaceant magistelli, in coelo sint veteres heroes, rideatur paedagogica disciplina: in honore sint artes ab antiquorum ingenio ad nos profectae!* und dann weiter unten: *verum artificum inscitiam ad artes ne transferant neve propter quorundam literatorum fatuitatem ipsas politiores literas contemnant.*

Ich meine, es tritt an zu viel Stellen eine Gleichheit der Gedanken zutage, als daß man an einer Benutzung der Schrift von Ianus zweifeln dürfte, wenn auch zuzugeben ist, die Gedanken sind nicht so entlegen, daß sie nicht von Ruhnken selbst hätten gefaßt werden können. Die Form bietet nicht allzuviel Anklänge, und darüber dürfen wir uns bei Ruhnken nicht wundern. Ein so glänzender Lateiner konnte gar nicht auf den Einfall kommen, sich auch in der Diktion an Ianus anzuschließen, mochte der auch der Verfasser des 'Philologischen Lexikons der reinen Latinität' sein. Zudem besaß er ein so ausgebildetes Stilgefühl, daß er in der Rede dem Gedanken ein anderes Gewand gab, als er in der ruhigen Abhandlung tragen mußte. Ruhnkens Rede macht einen viel geschlosseneren Eindruck als die breiten, reich mit Zitaten gespickten Ausführungen von Ianus.

Bei Ianus konnte Ruhnken nun auch genug frühere Schriften zitiert finden, die die gleichen oder wenigstens ähnliche Fehler an den Gelehrten tadelten, aber mit andern Namen benannten: Pedanterie[1]) und Charlatanerie. Ich nenne an erster Stelle Ulrici Huberi oratio de Paedantismo habita cum rectura academica tertia sese abdicaret Kal. Iun. 1678. Eine Übersetzung ins Deutsche ist offenbar mit viel Liebe angefertigt; sie erweitert sich stellenweise zu Paraphrasen. Der Titel lautet: Ulrich Hubers / Berühmten Rechts-Gelährten und Professoris zu Franequer / Freye Rede / Von der / Pedanterey. / Gehalten im Jahre 1678 Juni als er zum drittenmahl den Academischen Scepter zu Franequer von sich abgeleget. Teutsche Übersetzung von P. D. Gedruckt im Jahre 1710. Diese Rede hat auch den Beifall von Christian Thomasius gefunden; denn in seiner Schrift: 'Einleitung zur Hof-Philosophie oder kurtzer Entwurff und die ersten Linien von der Klugheit zu Bedencken und vernünfftig zu schliessen. Franckfurt und Leipzig 1710' exzerpiert er sie im 16. Kapitel (von der Pedanterey) als 'eine

[1]) Den Ausdruck Pedantismus gebraucht auch Ruhnken in seiner Rede, freilich mit entschuldigendem Zusatz: *hoc Pedantismi vitium (utamur enim Gallico verbo, cum in Latina lingua satis aptum huic rei nomen non inveniamus) . . . tam late patet.* Den Begriff erklärt Nolten in seinem Lexicon latinae linguae antibarbarum[2] (Leipzig und Helmstedt 1744) und schlägt auch echt lateinische Ausdrücke vor, die teilweise so umfangreich sind, daß man doch gerne zu dem kurzen Pedantismus zurückkehrt: *ineptiendi quaedam sub specie honesti vesania, ratio vivendi communi sensui parum accomodata* (a. a. O. S. 643 f.). Wenn übrigens Pedant aus dem Italienischen stammt vom Verbum *pedare* = *παιδεύειν* (Kluge), dann wäre seine ursprüngliche Bedeutung 'Erzieher' in der gleichen Richtung spezialisiert worden, wie es dem doctor umbraticus ergangen ist.

galante Oration' und fügt die genannte Übersetzung von P. D. 'statt eines Anhanges' hinzu.

Huber sieht im Gegensatz zu Ruhnken nichts Tadelnswertes im zurückgezogenen Leben des Gelehrten. 'Könnte wohl diesen Leuten ein Schimpff zuwachsen, wann sie sich von dem schlipffrichen gefährlichen und unruhigen Foro absondern und in einem vergnügten und ruhigen Privat-Leben sich in denen Büchern und Unterweisung anderer ergetzen?' (S. 18). Er geht die einzelnen Fakultäten durch und gibt freilich zu, daß die Herren Philologen zumeist für Pedanten gehalten werden, verfällt aber nicht in den Fehler, der Philologie daraus einen Vorwurf zu machen; mit Bewußtsein schildert er nur den Afterphilologen. Die deutsche Übersetzung klingt hier besonders ergötzlich, so daß ich mir nicht versagen kann, sie trotz ihrer Ausführlichkeit anzuführen: 'Es sind noch etliche übrig, die gleichfalls unter die Rolle der Pedanten und zwar im höchsten Grad gesetzet werden, und dieses sind die Herren Philologi, welche die Beschaffenheit und Reinlichkeit dieses und jenen Worts bey den Sprachen allzugenau untersuchen wollen und sich offtmals umb eines eintzigen Worts willen das Leben so sauer werden lassen, daß sie Tag und Nacht eine geringe Grillen-Fängerey, die keinen großen Nutzen hat, als eine grosse Zierlichkeit auskalmäusen und das Hertze darüber aus dem Leibe studieren, um eine Leinwand zu würcken, damit Mücken zu fangen. Weilen sie nun mit solchen Sachen, die an sich selbst eben nicht von großer consideration seynd, umgehen, derowegen hat man jederzeit davor gehalten, daß sich keine besser als eben die Philologi unter die Zunfft der Pedanten schicken, indem sie über ein eintziges Wörtgen so genau critisiren und ein unnütz Gezänck anfangen wollen, daß anderen die Ohren davon weh thun. Es werden auch viele unter den Gelehrten selbsten, die eine reale Gelehrsamkeit lieb haben, gefunden, welche gerne sehen mögen, daß man solche Leute unter die Pedanten zehlet, weilen dieselben ihnen öffters umb eines eintzigen Worts willen eine Controvers machen und solche läppische Kinder-Possen vorwerffen, auch alle Wörter, die nach ihrer phantasie nicht stimmen, vor grosse Schnitzer auslegen wollen. Gleichwie aber unter der Sachen selbsten und unter dem Endzweck solches critisirens ein grosser Unterschied zu machen ist, und daher auch die rechten Philologi von den so genandten Grillen-Fängern wohl zu unterscheiden sind, also würde man allem Schein nach den ersten groß Unrecht tun, wann man dieselbe mit solchem Ehren-Titel belegen wolte' (S. 23). Daß gerade der Lehrer leicht zum Pedanten wird, liegt in seinem Beruf. 'Gleichwohl aber ist es dannoch nicht zu läugnen, daß diese Herren, da sie sich die gantze Zeit ihres Lebens auf der A-B-C-Banck mit der einfältigen Jugend herumtummeln und dieselbe durch ein wunderliches Sauersehen und andere regiersüchtige Gebärden in Furcht und Zittern erhalten müssen, durch die lange Gewohnheit endlich des Dinges so gewohnet worden sind, daß sie auch bey andern Leuten, so nicht unter ihren Schul-Staub gehören, diese angemassete Hoheit und Regiersucht nicht verbergen können' (S. 26). Stimmt das nicht genau zu Ruhnkens Schilderung? *Ferulam dum gestant, sceptrum regium se tenere opinantur . . . Atque utinam hanc arro-*

gantiam . . . in scholis relinquerent nec secum in vitam civilem ferrent! Sed dum puerorum gregem ficta auctoritate continent, in eam consuetudinem adducuntur, ut extra scholam etiam eandem gravitatem affectent vultumque minacem ostendant. — Auffallende Übereinstimmung zeigen auch die Stellen, wo die Kritikwut der Pedanten gegeißelt wird. 'Es sind endlich auch die Grammatici nicht zu übergehen, welche gelehrter Leute ihre ansehnliche und berühmte Schrifften vornehmen und aus denselben auch die Kleinigkeiten, so mit ihrer Grammatik nicht schnurgleich übereinkommen, als ein halßbrechendes Versehen aufmutzen und nicht anders gedencken, als wenn sie ihre Donat- und Grammatic-Schützen vor sich hätten' (S. 31). Kurz und treffend stellt Ruhnken sie in folgenden Worten vor uns hin: *erigunt tribunal, Scioppiano isti simile, ad quod summi viri, si forte in vocula syllabave lapsi sint, obtorto collo rapiantur.*

Für Pedanterie ist mancher Gelehrte des XVIII. Jahrh. geneigt, Charlatanerie einzusetzen.[1]) Tatsächlich haben sie manche Merkmale gemeinsam: durch Hochmut und Überhebung machte sich der Pedant wie der Charlatan lächerlich. Aber mit Recht wird schon im Jahre 1715 auf den Unterschied hingewiesen: *paedantismus est ambitio ex eiusmodi eruditione nata, quae versatur in rebus non maximi momenti . . . paedantismus igitur arguit simplicitatem mentis —; charlatanismus in impostores cadit, qui more circulatorum id agunt, ut decipiendis hominibus quaestum faciant. . . . Charlatanus literatus est homo vix mediocriter eruditus, qui immoderata scientiae suae iactantia histrionicis interdum facetiis mixta hominum applausum captat, eo consilio, ut aliorum stultitia fruatur ad famam opesque suas augendas.* Diese Definition findet sich in einem Briefe von Sebastian Stadel, und zwar in einer Kritik jener Veröffentlichung, mit der wir uns jetzt noch kurz beschäftigen wollen und der Stadel eine ähnliche reinigende Wirkung für den Betrieb der Wissenschaft nachrühmt, wie sie die Lektüre von Ruhnkens doctor umbraticus herbeiführen soll. Ich meine Joh. B. Menckes bei Gelegenheit von Doktorpromotionen in den Jahren 1713 und 1715 gehaltene Reden De charlataneria eruditorum. Der genaue Titel ist: Jo. Burch. Menckenii de charlataneria eruditorum declamationes duae. accessit epistola Sebastiani Stadelii ad Ianum Philomusum de circumforanea literatorum vanitate. Amstelodami[2]) 1727 (ed. IV).

Auch von Mencke wird mit Recht die Eitelkeit[3]) des Gelehrten scharf ge-

[1]) Daß auch Ruhnken so denkt, zeigen seine Worte gegenüber Wyttenbach, die dieser im *καθάρσιον* anführt. *Φιλομαθίας τὰ σποράδην* I 13 s. o. S. 199 Anm.

[2]) Über dem einen Charlatan darstellenden Titelbild findet sich die lateinische Übersetzung des bekannten, hier sehr passenden Wortes aus Sebastian Brants Narrenschiff 'die Weltt, die will betrogen syn' (W. Zarncke K. 65) in karikierter Orthographie: *muntus fuld tezibi.*

[3]) Ein reizendes Beispiel davon verdient wohl wieder einmal ausgegraben zu werden: *Illud vero perridiculum, quod de M. Ioanne Segero Poeta Laureato et Ludi oppidani Wittebergensis rectore a viris fide dignis relatum accepi. curaverat is in tabula aënea depingi Christum crucifixum, quem Segerus ille sub cruce stans Laconice compellabat verbis ex ore ipsius emissis: Domine Iesu amas me? Ad quae Salvator cum amplissima honoris praefatione*

geißelt, die sich in widerwärtigem Eigenlob und ungerechter Herabsetzung selbst vorzüglicher Leistungen anderer breitmacht. Als besonders bissiger Kritiker wird, wie bei Ruhnken, Gasparus Scioppius (Kaspar Schoppe) genannt, der berüchtigte *canis grammaticus* um die Wende des XVI. und XVII. Jahrh. Fragt man aber solche Gesellen nach ihren eigenen Leistungen, da wird man schlimm enttäuscht: ihre Tätigkeit geht auf im kritiklosen Zusammenschleppen von *variae lectiones*, in allzu kühnen Veränderungen des Textes[1]), und finden sie einmal in einer Handschrift ein anderes Wort oder einen andern Buchstaben als in den Ausgaben, da schreien sie und glauben höheren Ruhm gewonnen zu haben, als hätten sie Babylon oder Troja genommen.

Mit was für nichtigen Dingen und törichten Fragen geben sie sich ab![2]) In ihrer äußern Erscheinung sind die *eruditi* bald hochelegant, bald starren sie von Schmutz.[3])

Es ist kein Zweifel: der Charlatan bei Mencke ist abgesehen von Kleinigkeiten der doctor umbraticus Ruhnkens, und Ruhnken mag die Rede gekannt und in freier Weise benutzt haben.

Es wird aus den Proben, die ich aus Ianus, Huber, Mencke gegeben habe, klar sein, daß man seit langem einen Typus des Gelehrten kannte, zumal des Philologen, wie wir ihn mit unserm heutigen Begriffe bezeichnen wollen, einen Typus, der auch in unsern Tagen noch fortlebt: er ist ein eitler und selbstgefälliger, unverträglicher und streitlustiger Geselle, der in der Enge seiner vier Wände unwichtige Dinge mit lächerlich wichtiger Miene behandelt, während er in der großen Welt sich nicht zu benehmen weiß, so daß er durch seine Ungeschicklichkeit auffällt und durch ein unziemliches Äußere unliebsames Aufsehen erregt. Um die Wende des XVII. Jahrh. verschiebt sich der Typus ein wenig; in einer Zeit, die den Pomp will, 'da der Mann der Wissenschaft sein Porträt malen läßt in rotem Staatsrock mit prächtiger Stickerei, auf dem Haupte die Allongeperücke, in königlicher Positur, vor neuem gebauschten, schweren Samtvorhang[4])', wo er selbstbewußt auftritt wie die Seigneurs des

---

de cruce respondebat: Clarissime pereximie nec non doctissime Domine Magister Segere, Poeta Laureate Caesaree et scholae Vitebergensis Rector dignissime, ego amo te (a. a. O. S. 28).

[1]) *Varias lectiones nullo habito delectu cumulant . . . urere secare et nihil a virgula censoria intactum relinquere* (S. 127); *hi vietas et rancidas tantum observatiunculas proferunt* (S. 134); *corrumpunt, loca sana lacerant distrahunt ac pervertunt* (S. 136). Stimmt dazu nicht aufs genauste Ruhnkens Tadel? *variantium lectionum farragine congerenda, litterarum apicibus ad superstitionem usque excutiendis, vocula mutanda, rancido quodam verbo e situ et squalore revocando egregie, si Dis placet, se criticorum munere fungi credunt . . . nulla autem in re tantopere sibi placent, quam in corrigendi dicam an depravandi studio.*

[2]) *Quae mater Hecubae? quod Achillis nomen inter virgines fuisset? quid Sirenes cantare sueverint?* (S. 131). Ganz ähnliche Beispiele führt Ruhnken an: *Quid Sirenes cantare sint solitae? Quot Ulysses remiges habuerit? Quae nomina fuerint heroum in equo Troiano abditorum? An canes aluerit Cyclops?*

[3]) *. . . ut magna vestium pompa se efferant eruditi, ut videantur homines ad genium seculi compositi, quos galant-hommes lingua Gallica dicimus, vel habitum decentem cum squalore permutent, pallio velati sordido, veste tecti carbonaria* (S. 102). Vgl. dazu die oben (S. 201 u.) zitierten Worte Ruhnkens. [4]) Borkowsky, Das alte Jena, S. 69.

Roi Soleil — in dieser Zeit macht der an letzter Stelle genannte Zug einem gespreizten Wesen Platz; aber ganz verschwindet er nicht; er tritt später wieder auf und beweist seine zähe Lebenskraft noch heute.

Jedenfalls Ruhnken hat diese Gestalt des Gelehrten nicht geschaffen. Man hätte nicht zu fragen brauchen, welche Einzelpersönlichkeit er bei seiner lebendigen Schilderung im Auge gehabt habe, und unsere ergrimmten Kollegen in Amsterdam und Leyden haben sich zweifellos umsonst aufgeregt. Sie hätten die Verse aus Phädrus Fabeln beherzigen sollen, die Ruhnken der veröffentlichten Rede hätte vorausschicken können, wie es Mencke tatsächlich getan hatte:

suspicione si quis errabit sua
et rapiet ad se, quod erit commune omnium,
stulte nudabit animi conscientiam.
huic excusatum me velim nihilo minus:
neque enim notare singulos mens est mihi,
verum ipsam vitam et mores hominum ostendere.
(l. III prologus ad Eutychum, 45—50.)

Wenn nun aber die Tatsache, daß das Bild des doctor umbraticus gar nicht von Ruhnken geschaffen ist, ihn auch von dem Vorwurfe reinigt, als habe er gehässig und übertrieben streng bestimmte Personen seiner Zeit vorgenommen, ist ihm damit nicht zugleich ein Verdienst abgesprochen: die frische Schilderung eines in seinem Berufe versteinerten und seinen Beruf versteinernden Gelehrten? Ich habe nicht den Eindruck gehabt. Gerade der Vergleich mit früheren Reden und Deklamationen und Abhandlungen über den gleichen Stoff läßt die Eigenart der Ruhnkenschen Darstellung in hellstem Lichte erscheinen.

Die übrigen Schilderungen bieten des Amüsanten genug, und an Stoff sind sie vielfach reicher, sie strotzen von Beispielen, die der Gelehrsamkeit der Verfasser ein schönes Zeugnis ausstellen, aber eben das birgt zugleich eine Gefahr in sich, der sie nicht entronnen sind. Sie kommen über das Anekdotensammeln nicht weit hinaus. Ganz anders Ruhnken: diese kurze Rede ist wie aus einem Gusse. In straffer Disposition schreitet sie vorwärts und zeigt uns die Genesis des Bücherwurms, seinen Charakter und sein Aussehen, die Art oder besser Unart, in der er seine Wissenschaft mißhandelt als Lehrer der Grammatik, als Interpret, als Redner, Poet, Historiker und Kritiker. Ganz selten einmal ein Zitat oder in knappen Worten ein Hinweis auf ein Beispiel. Was aber der Rede ihren besonderen Wert verleiht, das ist die Begeisterung für die Wissenschaft. Der grimmige Zorn gegen den d. u., der Ruhnken dieses Thema hat behandeln lassen, der in immer neuen Wendungen zutage tritt, ist eben doch nur die Kehrseite dieser Begeisterung. Die ganze Darstellung ist unter den einen Gesichtspunkt gestellt: unsere Wissenschaft ist gefährdet durch solche Vertreter. Deshalb müssen diese Gesellen gegeißelt werden, damit ihre Zahl geringer wird. Wenn also auch auf den ersten Blick der negative Zug, das Polemische mehr hervortritt: nach meiner Überzeugung ist der Hauptzweck ein apologetischer, und wir dürfen deshalb die positiven Züge nicht über-

sehen.[1]) Aufs schönste paßt so diese Rede zu der andern, von der L. Müller sagt, sie dürfe keinem Philologen unbekannt sein, zum Elogium Hemsterhusii: *Cogitanti vero mihi, quae tandem optima esset ratio tam praeclari studii commendandi et iniuria, qua premitur, liberandi, nulla commodior et efficacior occurrit, quam quae perfecti et omnibus numeris absoluti Critici imaginem ad vivum expressam ob oculos ponat.* F. A. Wolf, der bekanntlich Ruhnken als dem *princeps criticorum* seine prolegomena gewidmet hat, hebt in der Besprechung dieses Elogium Hemsterhusii hervor[2]): 'Ohne von Vortrag und Einkleidung zu reden, die Sachen, die sie enthält, sind voll so trefflicher Winke und so mannigfaltigen Unterrichts in dem Fache, worin H. und sein Lobredner glänzen, daß sie gleich Ciceros orator allenfalls die Stelle einer Theorie vertreten kann. Ihr Inhalt ist auch wirklich dem Inhalt des Ciceronischen Buchs ähnlich: *spectatur perfecta critici forma.*'[3]) So nehme man nur die beiden Ruhnkenschen Reden zusammen, dann weiß man, wie man's — nach seiner Ansicht — mit der Philologie zu halten hat und welche Fehler zu vermeiden sind. Sie ergänzen einander aufs beste zu einem Vademecum für Philologen.

Neben dieser Einheitlichkeit und Geschlossenheit zeichnet weiter der Stil unsere Rede vor allen andern ähnlichen Inhalts aus. Es ist ein wahrer Genuß, diese lichtvolle Darstellung zu lesen. Es ist wirklich so: dem Latinisten Ruhnken ist die vollendete Form ihrer selbst willen teuer.[4]) Wir bewundern an ihr Ciceronische Reinheit, Durchsichtigkeit, Gewandtheit, eine staunenswerte *copia dicendi*, und das Ganze macht den Eindruck eines völlig mühelosen und ungequälten Schaffens. Das ist die *εὐχολία*, die Wyttenbach vor allem an

[1]) Ganz richtig urteilt Petrich: Die feine Satire des Redners reißt ebenso zum Lachen, wie seine hohe Auffassung vom Studium des Altertums zur Begeisterung hin (Z. f. G. W. 1880, S. 98).

[2]) Allgemeine Literaturzeitung 1791 Nr. 115.

[3]) Wenn F. A. Wolf hier das Elogium T. H. mit Ciceros orator vergleicht, so könnte man bei der Rede De d. u. an Tacitus' Dialogus denken. Schon das Thema des Dialogus, wenigstens das des letzten Teils, ist verwandt mit dem unserer Rede. Es wird nach den Gründen des Niedergangs gefragt, dort der Beredsamkeit (ed. Halm Kap. 24, 12. 28), hier der Philologie. Und einige der wichtigsten Gründe, die Tacitus anführt, finden wir als charakteristische Merkmale des d. u. bei Ruhnken wieder, nämlich 1. den Verzicht auf eine allseitige Bildung, insbesondere auf Philosophie und Geometrie (Kap. 30, 15 f. 31, 34. 32, 16 ff.), 2. das Abgewandtsein von der Öffentlichkeit (Kap. 34 und 35; *in media luce studebant* 34, 10). Auch von den Nebengründen kehrt einer (die *desidia inventutis* 28, 6 bei Ruhnken wörtlich wieder: *hi vehementius invehuntur in iuventutis desidiam et mollitiem.* Ebenso läßt R. seine Philologen, wie Tacitus seine Rhetoren (Kap. 35) unfruchtbare törichte Themata behandeln. Wo R. seinen d. u. als Redner vorstellt, da wirft er ihm Vorliebe für veraltete Worte vor (*exoletae vetustatis amore capti*). Dazu stimmt Aper bei Tacitus *sordes verborum redolent antiquitatem* 21, 17), und wenn der gleiche Aper sich gegen die wendet, welche die jüngere Literatur nicht gelten lassen wollen, da scheint er sogar im Wortlaut das Vorbild für R. gewesen zu sein: *eloquentia Aufidi Bassi . . . ex comparatione Sisennae aut Varronis sordet* 23, 8: *sordet Cornelius cum Sophocle, Racinius cum Euripide comparatus* (Ruhnken).

[4]) Vgl. Wyttenbach, Vita Dav. Ruhnkenii S. 226 f.

seinem Lehrer rühmt.[1]) — Die lateinische Sprache schien ihm für die wissenschaftliche Darstellung das einzig würdige Gewand. Noch haben wir einen Brief an seinen alten Königsberger Schulgenossen Kant, in dem er ihn auffordert, Latein zu schreiben. Für die gewöhnliche Unterhaltung schien ihm diese Sprache zu gut.[2]) Als ihn Wolf besuchte, bediente er sich eines recht barbarisch klingenden Französisch. Denn seine Muttersprache hatte er leider vergessen.

Aber nicht nur wegen ihrer Form verdient die Rede unsere Beachtung; die Gedanken selbst können auch jetzt noch Nutzen stiften; nicht als ob sie etwas unerhört Neues böten, auch nicht, als ob wir mit allen einverstanden sein könnten; daß aber vor nunmehr 150 Jahren der Professor in Leyden Vorschläge machte, die auch in unsern Tagen bei vielen, und nicht den schlechtesten, Beifall finden, die Tatsache rät uns, diesen Mann nicht zu übersehen. Gerade wir Lehrer finden bei ihm manche Anregungen, pädagogische wie fachwissenschaftliche.

In einer Zeit, da die an sich förderliche Spezialisierung der Wissenschaft die Gefahr in sich birgt, daß wir wie mit Scheuklappen versehen dahinziehen, verdient die Entschiedenheit beachtet zu werden, mit der er den Blick ins Weite zu richten verlangt. Ein Lieblingsgedanke von ihm ist: das Lateinische und Griechische gehören notwendig zusammen.[3]) Erfreulich ist die Forderung, die Philosophie nicht auszuschließen; man glaubt den ehrlichen Mahner Weißenfels zu hören, und wenn er der Mathematik das Wort redet, so befindet er sich ja in guter Gesellschaft. Unbefangen gibt er den Wert der neueren Literatur zu, wenn er ihr auch die Gleichberechtigung noch nicht zuerkennt. Als ein Verteidiger unseres humanistischen Gymnasiums zeigt er sich, wenn er so entschieden für den erzieherischen Wert der klassischen Literatur eintritt: *ex his fontibus omnem ingenii cultum, omnem solidiorem doctrinam, sapientiae porro ac prudentiae praecepta et quod multo maius est vitae bene instituendae exempla haurienda esse statuerunt.*[4]) Und was er über die Behandlung der Schriftsteller sagt, wird heute sicherlich nicht auf Widerspruch stoßen. Er wünscht Hervorheben des sachlichen Gehalts, bei den Dichtern auch ästhetische

[1]) Vita S. 266 f.

[2]) Vgl. S. Reiter: Fr. Aug. Wolf und D. Ruhnkenius. Neue Jahrbücher XVIII (1906) S. 6. Das ist ein Standpunkt, den auch die oben genannte Rede von Huber einnimmt; sie findet es auch 'höchst unanständig, eine solche galante Sprache, welche uns vom Pöbel unterscheidet, andern gleichsam zum Raube herzugeben' usw. S. 45 der deutschen Übersetzung.

[3]) *Sed cum iidem praeclare didicissent has litteras ipsa natura et genere ita colligatas implicatasque teneri, eiusdem ut sit dementiae Latinas a Graecis divellere et navim communem cum socio dividere, verissime statuerunt tanto quemque meliorem esse Latinarum literarum magistrum, quanto meliorem Graecarum, et tanto meliorem Graecarum, quanto meliorem Latinarum.*

[4]) Auch hier berührt er sich mit F. A. Wolf, der als die Frucht der klassischen Studien die allseitige Entwicklung aller Seelenkräfte, der intellektuellen, wie der moralischen und ästhetischen ansieht. Paulsen a. a. O. II² 214.

Würdigung, und eifert gegen eine rein grammatische und kritische Art[1]) der Lektüre; denn vor allem kommt es auf Erziehung an, nicht auf Erzielung eines bestimmten Wissens. — Diesen gesunden Grundsatz hebt er besonders für den Geschichtsunterricht hervor. Nicht das gute Gedächtnis und die Summe des Wissens machen den Historiker, sondern das *iudicium*, d. h. der historische Sinn. Nicht darauf kommt es an, möglichst viel Kenntnisse zu vermitteln: die Hauptsache bleibt die Bildung des Charakters, die durch die Betrachtung der Lebensbilder großer Helden gefördert wird. Der rechte Historiker ... *non tantum quid evenerit exponit, sed a quibus consiliis et causis quaeque actio manarit, quibus artibus casibusque impedita infelicem exitum habuerit, quibus adiuta felicem.*[2]) Polybius ist sein Ideal. Höchst ergötzlich ist es zu lesen[3]), wie von ihm ein eingebildeter Knabe, der Zögling einer Gouvernante: *gubernatricis pullus, adhuc pipiens, sed alas iam quatiens*, der samt Vater und Lehrerin die feste Überzeugung hat, alles in der Geschichte zu wissen, wie der in geradezu sokratischer Manier kleiner und kleiner gemacht wird, bis er zur Erkenntnis kommt, daß er noch viel zu lernen hat.

Recht beachtenswert sind auch seine Winke, die er den Philologen für den Verkehr untereinander und mit andern gibt, und hier wird er Zustimmung selbst bei solchen finden, die seinen Anschauungen sonst gleichgültig oder feindlich gegenüberstehen. Er mahnt zum Maßhalten in der Kritik. Das helfernde Besserwissenwollen, die hämische Freude, andern etwas aufzustechen, der eifernde Zorn bei lächerlichen Kleinigkeiten müssen verschwinden. Der Philologe gehört nicht immer hinter seine Bücher, er muß hinaus in die Öffentlichkeit, muß teilnehmen am gesellschaftlichen und staatlichen Leben. Solche und ähnliche Äußerungen lassen uns in ihm geradezu einen frühen Vertreter der Interessen des Lehrerstandes erkennen.[4])

Wer Ruhnkens Leben und Charakter kennen gelernt hat, der wird die Rede mit besonderem Genuß lesen und warm dabei werden: denn er weiß dann, daß die schönen Forderungen und Ratschläge, die er aufstellt und gibt, auch von ihm befolgt worden sind. Ruhnken gehört nicht zu denen, von denen man behaupten kann: Was ihr tun sollt, sagen euch meine Worte, was ihr lassen sollt, meine Taten. Die Begeisterung für seine Wissenschaft leuchtet nicht nur aus dieser seiner Rede; sie hat sein Leben bestimmt. Um

---

[1]) Seine Verwerfung der Sprachstatistik geht zu weit (*nihil nisi verba scrutantur, diligentia quidem adeo miseranda, ut quotiens vocabulum vel dicendi forma apud quemque scriptorem occurrat, scrupulose ad calculos vocent*), und auch seiner Nichtachtung der Akribie bei der Handschriftenuntersuchung müssen wir unsern Beifall versagen. Wenn er aber gegen die Konjekturenwut Front macht, so wird ihm der Lehrer jedenfalls beistimmen, und der besonnene Textkritiker zweifellos auch.

[2]) Das ist auch die Methode seines bewunderten und geliebten Lehrers Hemsterhuis gewesen. Elogium S. 77.

[3]) Bei Wyttenbach, Vita D. R. S. 99 f.

[4]) Es ist nicht uninteressant zu sehen, wie er auch in dieser Frage eine Stellung einnahm, die ihn Fr. A. Wolf sympathisch machen mußte, der ja als der Schöpfer eines eigentlichen Lehrstandes anzusehen ist. Paulsen a. a. O. II^3 163 u. öfter.

Hemsterhuis zu hören, hat er Eltern und Vaterland und die Aussicht auf eine Stelle aufgegeben, hat noch einmal von vorne begonnen mit seinen Studien: um seiner Wissenschaft zu leben, hat er manche Stellung, die in Holland ihm angeboten ward, ausgeschlagen. — Er verlangt, daß die Beschäftigung mit dem Altertum den Charakter fördernd beeinflusse, und er wenigstens hat sich die Ausbildung seines Charakters angelegen sein lassen. Für seinen Edelmut spricht die freundliche Bereitwilligkeit, mit der er seinen Freunden mit wissenschaftlichem Rate oder mit materiellen Mitteln zur Seite trat, und die Milde, mit der er Anfeindungen oder Irrtümer bei andern behandelte, *magnitudo animi* bewies er in dem festen Mute, mit dem er mannigfache Unbilden des Schicksals, z. B. schwere Krankheiten und Todesfälle im Familien- und Freundeskreise, ertrug. Wer aber in Wyttenbachs Vita Ruhnkenii gegenüber der ausdrücklichen Verwahrung (S. 5) eine laudatio erblickt, der wird sich vielleicht durch F. A. Wolf von der Wahrheit überzeugen lassen, der Ruhnken den biedersten Mann außerhalb Deutschlands nennt, seinen offenen, geraden Sinn rühmt, ihn mit den ehrenvollsten Beinamen belegt und seinen Besuch bei dem herrlichen Manne zu seinen angenehmsten Erinnerungen zählt.[1])

Und wie im Charakter, so war Ruhnken in seinem Äußeren das Gegenstück zum doctor umbraticus. Von Jugend auf hatte er manches getrieben, was ihm eine gewisse Formengewandtheit und Sicherheit im Auftreten verlieh. Kein Wunder, wenn er oft von Mitgliedern der besten Stände gebeten wurde, die Erziehung ihrer Söhne zu übernehmen. Geselligen Vergnügungen ging er nicht aus dem Wege. Auf seiner Reise nach Paris wußte er mit angestrengtester Tätigkeit in den Bibliotheken doch auch den Genuß der Annehmlichkeiten der Großstadt zu verbinden. Hercules musagetes nannten ihn damals bewundernd seine Freunde. In der Gesellschaft legte er den Professor ab und übte die schwere Kunst des Zuhörens. Seinem Leibe erhielt er die Gewandtheit bis in sein letztes Jahr. Das verdankt er vor allem der Jagd, für die er geradezu eine Leidenschaft empfand. Schon als Knabe mochte er, der Sohn des pommerschen Gutsverwalters, jagend durch die Wälder gestreift sein. In Leyden sah man ihn kaum anders als von zwei Windhunden begleitet, die er mit schrillem Pfiff an seine Seite rief. Bücher und Hunde: galt es die zu kaufen, konnte er sogar zum Verschwender werden. Mit seinen Hunden übte er die Hetzjagd auf Hasen aus. Da sah man ihn wohl im gewaltigen Sprung über breite Wassergräben setzen, auch noch im letzten Lebensjahre, als ihn die tödliche Krankheit schon gepackt hatte. Mit dem Gewehr verstand er wohl umzugehen; er konnte den Vogel im Fluge treffen, aber er benutzte die Schußwaffe nicht mehr, seitdem er Zeuge eines tödlichen Jagdunfalls geworden war. Den Nimrod nannte ihn verächtlich der Gegner seines Schülers, van Hemert[2]), und erregte dadurch den Zorn Wyttenbachs und seiner Anhänger. Und als Fr. A. Wolf ihn besuchte, 'oblag Ruhnken, trotz seiner 74 Jahre ein gewaltiger Nimrod vor dem Herrn,

[1]) Vgl. Reiter, F. A. Wolf und D. Ruhnkenius. Neue Jahrbücher XVIII (1906) S. 3. 8.
[2]) Epistolae soc. Socr. Philomathiae S. 236.

dem von ihm so geliebten Weidwerk'.[1]) Solch ein Mann, der in der besten Gesellschaft heimisch war, mußte sich wohl über Leute seines Fachs ärgern, die aus ihren vier Wänden nur hinaustraten, um sich lächerlich zu machen und ihre Wissenschaft in Mißkredit zu bringen.

Ich habe geglaubt, auf Ruhnkens doctor umbraticus wieder einmal aufmerksam machen zu sollen, weil ich selbst, auf ihn hingewiesen von meinem hochverehrten Lehrer Rudolf Hirzel, an der Lektüre der Rede immer große Freude gehabt habe. Ich meine, man kann sie recht gut zu stilistischen Übungen in philologischen Proseminarien verwenden[2]); denn Ruhnkens Latein ist es schon wert, daß ein junger Philologe es aufmerksam auf seine Vorzüge hin prüft. Und auch in einem Gymnasialseminar könnte wohl einmal ein klassischer Philologe nicht ohne Ertrag zu einem Referate angehalten werden. Eine Schwierigkeit liegt allerdings darin, daß eine bequeme Ausgabe noch nicht existiert, die die Lektüre durch eine größere Anzahl möglich machte. Aber dem kann ja abgeholfen werden.[3])

[1]) Reiter a. a. O. S. 6. In dieser Leidenschaft für die Jagd erinnert Ruhnken an Gottfried Hermann, der bekanntlich ein gewaltiger Reiter war und wohl in Reitstiefeln ins Kolleg kam. Sehr amüsant zeigt er sich als Sachverständiger auf diesem Gebiete in seinen hübschen lat. Briefen an seinen Freund Volkmann.

[2]) Sie gehört sicher unter die neulateinischen Schriften, deren Lektüre dem Studenten zu empfehlen ist. Vgl. Immisch, Wie studiert man klass. Philologie? S. 81. 146. 157.

[3]) Eine geringe Anzahl von Exemplaren steht mir noch zur Verfügung, und wer die Rede kennen zu lernen wünscht, dem bin ich gern bereit sie zuzuschicken.

SCHULLÜGEN

Von Eduard Stemplinger

Die Disziplin der Schule, das Verhältnis von Schule und Haus wird am meisten erschwert durch die Schullügen, anscheinend ein Charakteristikum gerade der deutschen Schulen. Lehmann (Erziehung und Erzieher 1901) bekennt ohne Umschweif: 'Kein Schüler unserer oberen Klassen hält sich für verpflichtet einem Lehrer die Wahrheit zu sagen, wenn er sich oder andere damit bloßstellt. Jeder glaubt sich vielmehr berechtigt, in solchen Fällen alle Mittel der Lüge und des Betruges anzuwenden, die er selbst, wie jeder einigermaßen anständige Mensch, im gewöhnlichen Leben verabscheuen würde.' Er stellt dagegen in Parallele den sprichwörtlichen Wahrheitsmut der englischen Jugend und schließt: 'Den ehrlichen Mut, den unbeholfenen aber mannhaften Stolz, der den Deutschen einst vor dem Niedergang durch den Dreißigjährigen Krieg eigen war, haben wir immer noch nicht wiedergefunden.' Endlich macht er den deutschen Pädagogen zum schweren Vorwurf, daß sie sich der Wahrhaftigkeit im Schulleben nicht gründlicher annehmen, als dies bisher geschehen. Eine Pädagogik aber, die es nicht zu verhindern wisse, daß Knaben und Jünglinge Jahre hindurch immer wieder aus Feigheit lügen, könne überhaupt dem Ideal einer nationalen Erziehung nicht entsprechen.

Wäre tatsächlich die Schule allein verantwortlich für die mangelnde Wahrheitsliebe, dann verdiente sie in ihrem jetzigen Bestand ausgerottet zu werden; aber sie trägt nur zum kleineren Teil die Schuld.

Vielfach vergißt man, daß das Schulleben viel größere und mannigfaltigere Versuchungen zur Lüge gibt als sie den gereiften Erwachsenen im Leben begegnen. Hall teilt die Lügen in egoistische, heroische, phantastische und pathologische ein. Die beiden letzten Formen sind in der Regel Folge einer aufgeregten oder überreizten Phantasie und zumeist unschädlich. Nur bei hysterischen Kindern nimmt die Lüge oft Formen an, die auch ins Schulleben störend eingreifen: sie stellen sich krank, simulieren auffallende Erregungszustände, erdichten Beschuldigungen gegen Mitschüler und — Lehrer, die jeder tatsächlichen Unterlage entbehren. Indes gehören derlei pathologische Zustände in die Behandlung des Arztes, nicht des Pädagogen. Für die Schule kommen die anderen beiden Abarten in Betracht.

Παρὰ πάντα δὲ ταῦτα, ὅπερ ἐστὶν ἱεροπρεπέστατον, τοὺς παῖδας ἐθίζειν τἀληθῆ λέγειν. meint Plutarch. Will man aber der Lügenkrankheit auf den Grund gehen, muß man erst ihre Quellen studieren. Leider liegt die Hauptquelle des mangelnden Wahrheitssinnes in dem Hause, in dem ganzen Milieu

unseres Gesellschaftslebens. Während Platon nur dem Arzte eine Notlüge zubilligt, ist in unserem ganzen Lebensgefüge die konventionelle Lüge Herrscherin geworden. Mit Staunen vernimmt anfänglich das Kind, daß bei angekündigtem Besuch die Mutter nicht zu Hause ist, daß der Papa, der eben sein Mittagsschläfchen macht, nicht wohl ist oder daß dem scheidenden Besuch mit der größten Liebenswürdigkeit versichert wird, wie sehr man bedaure nicht länger die Ehre seiner Anwesenheit zu haben, während die Eltern sofort nach dem Abzug des ungelegenen Störenfriedes händereibend frohlocken, daß doch endlich die fade Person verschwunden sei, und derlei Widersprüche, die hie und da das enfant terrible zum Entsetzen der Erzeuger verrät.

Außer diesen harmlosen Höflichkeitslügen hat das Kind schon in jungen Jahren mehrfach Gelegenheit die Unterhaltungslügen, Übertreibungen, Klatschereien, Schmeicheleien und Bosheiten mitanzuhören oder wird bei Dienstboten zu mancher Lüge angeleitet, falls der Liebhaber die Heimkunft verzögert und dergl. Rechnet man dazu noch die so beliebten Beruhigungsversprechungen, die dann nicht gehalten werden, die Schrecklügen vom Kaminkehrer, wilden Mann, Gensdarm, Herrn Lehrer — die Bankerotterklärung der Erziehungskunst —, die Prüderielügen, die alle sexuellen Fragen heranreifender Kinder mit läppischen Märchen abspeisen, so darf es nicht wundernehmen, daß der Wahrheitssinn der alles scharf beobachtenden Kinder im praktischen Leben manchen Stoß erhält.

Noch mehr! Nicht selten bestätigen Eltern eine offenbare Unwahrheit, die der Schule unterbreitet wird: sei es eine Schulversäumnis, die nur in der Faulheit oder Bequemlichkeit der Jungen die Ursache hat, sei es eine unwahre Entschuldigung wegen einer unterlassenen Hausarbeit und dergl.; um eine Strafe zu verhüten, helfen die ehrbarsten Väter dem Jungen mitlügen, bestätigen durch eigene Unterschrift eine blanke Unwahrheit, scheuen selbst vor einem Ehrenwort nicht zurück, dieselben Männer, die auch den leisesten Zweifel an ihrer Ehrenhaftigkeit nur mit Blut sühnen zu können glauben — — *exempla docent!* Und wie freut sich die ganze Verwandtschaft über den schlauen Jungen, der seine Lehrer mit raffinierten Ausreden hinters Licht führt! Wie oft rühmen sich selbst ergraute Männer noch, daß sie sich durchs ganze Gymnasium 'durchgespickt' haben! Nichts kennzeichnet das fehlende Verständnis für Erziehungsfragen mehr, als solche betrübende Vorkommnisse. Aber dabei entrüsten sich dieselben Eltern, wenn sie von ihren Söhnen angelogen werden, als ob der fertige Lügner die Objekte auswählte! Anderseits wundern sich die Leute, daß alljährlich soviele aus den sog. gebildeten Kreisen wegen Meineid mit den Gerichten in Konflikt geraten! Ritter hat recht: 'In keiner Forderung sind wir strenger gegen andere, nichts verlangen wir in ihrem Verhalten gegen uns rücksichtsloser als Wahrheit, offene Wahrheit; nichts kann uns mehr erbittern als die Beobachtung, daß wir belogen oder betrogen sind, keinen verabscheuen wir mehr als den Lügner; und in der Erziehung schärfen wir unsern Kindern nichts strenger ein als die Wahrhaftigkeit; aber zugleich sind wir wieder in keiner Forderung milder und nachsichtiger gegen uns selbst,

nichts erlauben wir uns leichter als eine Lüge, sei sie nun grob oder fein; nichts verzeihen wir uns selber und entschuldigen vor andern so gern als eine Lüge; nichts gibt uns sogar eine so hohe Meinung von unserer Überlegenheit über andere als eine geschickte Lüge — kurz in keinem Punkte sind wir überhaupt einstimmiger als in der Anerkennung der Vortrefflichkeit und Notwendigkeit der Wahrheit, und über keine Notwendigkeit setzen wir uns doch so oft hinweg wie über diese.'

Indessen liegen die Quellen der Schullügen nicht allein im Elternhaus und außerhalb der Schule; ein vollgerütteltes Maß steuern auch die Lehrer selbst bei. Da gibt es eitle Menschen, die vor ihren Schülern mit unwahren Privatverhältnissen renommieren, die einen *lapsus linguae aut memoriae* um keinen Preis zugestehen, die auch ein am Schüler begangenes Unrecht unter keinen Umständen gutmachen, die bei der Inspektion des Rektors oder gar eines Ministerialkommissärs einen eigens frisierten Unterricht erteilen, der hernach sofort wieder dem gewöhnlichen Drill weicht, die sogar für die Wochen, in denen die Lehramtspraktikanten die Klasse besuchen, nach der 'Seminarmethode' arbeiten, um sie — endlich allein! — schleunigst wieder gegen die eigene, bequemere einzutauschen; da gibt es noch immer Lehrer, die, um guter Ergebnisse willen oder um ihre Lehrunfähigkeit oder Pflichtvergessenheit zu verschleiern, die Probearbeiten sorgfältig 'einstudieren', für die Absolutorialprüfung die Fragen in der Geschichte usw. jedem im voraus zuteilen; die einzelne Schulstunden zur Korrektur von Arbeiten oder zu Privatliebhabereien verwenden und die Schüler unterdessen mit stiller Arbeit beschäftigen; die das ordnungsgemäße Pensum nicht durchführen, ja eigenmächtig Schulstunden kürzen, ausfallen lassen u. dgl. Sollen nun derlei häßliche und verachtenswerte Vorgänge der Unwahrhaftigkeit bei den Schülern, deren scharfer Beobachtungsgabe nichts entgeht, nicht abfärben? In solchen Fällen sollten die Eltern im Interesse der Schule und ihrer Kinder den Schulvorstand aufklärend unterstützen, der oft jahrelang durch geschickte, aber gewissenlose Lehrer getäuscht wird.

Aber auch übermäßige Strenge und Lieblosigkeit zwingen häufig zur Lüge. 'Der Drohblick des Erziehers treibt ins Sündengarn der Lüge.' Wer das geringste Versehen hart straft, wer keinen Sinn hat für die Ausgelassenheit der Jugend, keinen Blick für das psychologisch begreifliche zeitweise Versagen eines sonst fleißigen Schülers, wer in seinem pädagogischen Schema die 'bedingte Begnadigung' nicht hat, wer überall Lüge und Unehrlichkeit wittert, in jeder Miene, jedem Lächeln, jeder Bewegung eine Spitze gegen seine allerhöchste Autorität vermutet, wer nicht dann und wann eines oder beide Augen zudrücken kann, vor sich nur fertige Pflichtmenschen sieht, keinen Funken Humor mitbringt, der ist ein Feind der Schüler, ebenso wie die 'schillernde Schlange' der Sioux oder 'Snapper, der König der Diebe', gegen den alle Kriegslisten erlaubt, ja geboten sind, wozu auch die Lüge zählt, den man nicht genug ärgern und quälen kann, dessen Schwächen unbarmherzig ausgebeutet werden müssen. Das ist der latente Kriegszustand.

Ebenso treiben Überforderungen und Überbürdung zu unehrlichen Mitteln, und zwar in erster Linie die fleißigen Elemente. Hierin fehlen namentlich Mathematiker, die völlig vergessen, daß falsche Ansätze stundenlange Irrwege zur Folge haben. Unsere Schüler sind aber jene Heroen nicht, die vor Problemen tagelang schwitzen mögen, zumal auch andere Fächer zu erledigen sind. Wer verlangt, daß schwierige Stellen fremdsprachlicher Autoren von den Schülern anstandslos übersetzt werden sollen, zwingt sie zur Benützung der leichtzugänglichen 'Schwarten'. Man gebe ihnen gedruckte Präparationen in die Hand, löse in der Schule schon vorher schwierige Stellen, gebe, wo es nötig erscheint, den Inhalt des Künftigen an, sei in seinen Aufgaben sehr maßvoll, und man gewinnt zum mindesten die guten, strebsamen Schüler zu freiwilligen Mitarbeitern. Nicht die Quantität der Arbeit bilde das Erziehungsziel, sondern die Qualität! Weil die Aufsatzthemen häufig ganz außerhalb des Gesichts- und Interessenkreises der Schüler liegen, weil die produktive Tätigkeit auch in oberen Klassen viel zu wenig ausgenützt wird, werden sie häufig mit Unlust gefertigt oder mit Hilfe von schriftlichen und mündlichen Quellen. Gerade in oberen Klassen sollten viel mehr Themen zur Auswahl bereit gestellt werden, die den einzelnen Individualitäten Rechnung tragen.

Selbstverständlich ertötet Parteilichkeit des Lehrers das Vertrauen der Schüler mit einem Male. Wenn der Handwerkerssohn bemerkt, daß der Junge des Herrn Regierungspräsidenten oder Rektors eine Vorzugsstellung genießt, dann sieht er keinen Grund mehr ein, mit ehrlichen Waffen, die ihm doch nichts nützen, mit einem ungleichen Gegner zu wetteifern.

Die häufigste Quelle aber der Schülerlüge ist die Vertrauensseligkeit und Leichtgläubigkeit des Lehrers, die nicht so sehr auf Herzensgüte beruht als aus der eigenen Bequemlichkeit und Unlust vor Verdruß und Störung des seelischen Gleichgewichtes entspringt, hie und da auch aus der widerlichsten pädagogischen Untugend, der Popularitätshascherei. Da sieht der gute Mann während der Probearbeit krampfhaft zum Fenster hinaus oder legt die Neuesten Nachrichten in ihrer ganzen Länge und Breite zwischen sich und seine Schüler, verstopft seine Ohren mit Wattepfropfen, legt seine Brille ab, um ja nichts zu sehen und zu hören von der Unredlichkeit, die unter dem Katheder ohne Scheu sich geberdet. Er zwingt auch pflichttreue Jungen zum Abschreiben, da sie sonst mit der Unehrlichkeit nicht konkurrieren können. Der gute Mann verleitet wohl auch beim Absolutorium den andern 'Aufsichtsrat' zu lebhaften Gesprächen, damit die Herren ungestört sind, und freut sich vielleicht, wenn ihm zu Ohren kommt, daß er bei den Schülern als 'feiner Hund' gilt; vergißt aber, daß sie später reiferen Alters auf den Pflichtvergessenen mit Verachtung blicken. Diese guten Leute lassen sich auch aus ihrer beschaulichen Ruhe nicht bringen, wenn eine empörende Unredlichkeit oder Lügerei wider ihren Willen ans Licht kommt, sondern übergießen das Vorkommnis mit der faden Brühe übelangebrachter Witzeleien, anstatt mit dem luftreinigenden Gewitter des sittlichen Pathos dareinzufahren ...

Die Quellen der Schullüge fließen sonach ziemlich gleichmäßig in Eltern-

haus und Schule. Treten nun noch Motive hinzu, die eine Lüge für den Jungen rätlich erscheinen lassen, so ist der sittliche Konflikt leicht zum Schaden der Wahrhaftigkeit entschieden.

Da handelt es sich zunächst um die 'heroische' Lüge. Soll einem Mitschüler mit einer Unwahrheit ein Vorteil verschafft, oder ein Nachteil abgewendet werden, wird sich kaum einer besinnen zu lügen, zu vertuschen, falsches Zeugnis abzulegen; das erfordert ja schon der 'Korpsgeist', die Interessengemeinschaft. Die seltsame Verkehrtheit in der Auffassung der 'Nächstenliebe' macht den Kampf gegen diese Art von Lügen besonders schwer, weil sie der Heiligenschein der Tugend umspielt. So erklären sich auch die beliebten Solidaritätslügen. Wird von einem oder einigen ein Unfug verübt, so lassen sich auch die gänzlich Unbeteiligten zum mindesten zu der Lüge des Nichtswissens herbei und nehmen lieber eine Gesamtstrafe auf sich. Nur zu billigen ist es, wenn kein Denunziant 'schuftet'; aber soviel Ehrgefühl und Mut sollte der Übeltäter haben, daß er nicht seinetwegen seine Mitschüler gefährdet. Bei Disziplinaruntersuchungen steht der Lehrer gewöhnlich einem Komplotte von Lügen gegenüber. Bei den sog. Verbindungen ist sogar ein eigenartiger Ehrenkodex ausgebildet, der mit seinen Mentalreservationen und Restriktionen dem abgefeimtesten Schüler Macchiavellis Ehre machte. Wir haben es hier mit einem Charakterfehler schlimmster Art, dem mangelnden Ehrgefühl, zu tun, der mehr den einzelnen Schuldigen als die Klasse trifft. Freilich darf auch nicht übersehen werden, daß das Ehrgefühl nicht selten von Jugend auf ertötet wird. Wenn auch die Prügelpädagogik in den meisten deutschen Mittelschulen so ziemlich abgehaust hat, auch Beschimpfungen sehr abgenommen haben, so ist die Erziehung zur Mannhaftigkeit noch lange nicht durchgedrungen. Doch davon ein andermal! Am schlimmsten steht es natürlich dann, wenn ungeschickte oder gar brutale Schuluntersuchungen, bei denen das Polizeimäßige das Seelsorgerische überwiegt, die Instinkte der kollektiven Kameradschaft zum Protest gegen groben Zwang aufstachelt oder wenn gar das Elternhaus im Widerstand gegen die Schulautorität die Führung in die Hand nimmt.

Noch häufiger ist die 'egoistische' Lüge, die dem Lügner einen Vorteil verschaffen (mit dem Selbsterhaltungstrieb verwandt) oder einen Schaden abwenden soll (Notwehr euphemistisch zubenannt). Kommt der Schüler zu spät, hat er ein Buch, eine Aufgabe vergessen, ein Fenster zerbrochen u. dgl., flugs ist eine Unwahrheit bei der Hand. Hat er Angst vor einer Schulaufgabe, oder einer Schulstunde, wird eine Krankheit simuliert; hat er aus Nachlässigkeit oder Trägheit seine Aufgabe unterlassen, wird sie von einem andern abgeschrieben; hat man einen Strafzettel zu befürchten, wird er vom Postboten abgefangen, unterschlagen, mit verstellter Handschrift unterschrieben. Gelingt's einmal, wird es öfter versucht. Je strenger der Lehrer, je straffreudiger, desto häufiger die Lügen. Am unausrottbarsten erscheint bei uns die Unsitte des Unterschleifes. Dem Nachbar einzuflüstern, aus einem versteckten Buch abzulesen, hält kein deutscher Jüngling, nicht einmal in der Oberklasse, für unfair. Noch weniger, bei Schularbeiten aus wochenlang vorbereiteten 'Spickzetteln', die in den raffi-

niertesten Formen erscheinen, aus heimlich aufgeschlagenen oder an gewissen Orten versteckt gehaltenen Büchern, vom Nachbar abzuschreiben. Der Sextaner übt diese Künste schon, ebenso der Primaner, der Hochadelige wie der Plebejer; die Väter und Mütter, die jede Unterschlagung, jeden kleinsten Betrug ihrer Dienstboten oder minderjährigen Lehrlinge mit größter Strenge beurteilen, lachen entzückt zu den Heldentaten ihrer braven Jungen, die durch Betrug sich eine bessere Note ergatterten. Ja, Hochschulstudenten, 'akademische Bürger' scheuen im Staatsexamen vor Täuschungen und Unterschleif nicht zurück, Geistliche wie Weltliche, Korpsstudenten wie Obskuranten, mit großer und kleiner Matrikel, selbst Jünger Justinians, die als baldige Staatsanwälte mit sittlicher Entrüstung über den Mangel an Wahrheitssinn und Ehrgefühl anderer donnern. Kamen doch schon Fälle vor, daß Kandidaten trotz ehrenwörtlicher Versicherung, selbständig gearbeitet zu haben, ein Plagiat begingen oder sich Doktordissertationen von — Fabrikanten erkauften. Das Experiment, das Prof. Gudemann letzthin in der Münchener Elternvereinigung erwähnte, daß an amerikanischen Mittelschulen das Examen ohne jede Überwachung gegen ehrenwörtliche Zusage der Jungen stattfinde, möchte ich keinem deutschen Schulleiter empfehlen.

Förster, mit dessen Wegen im einzelnen ich nicht immer einverstanden bin, hat insofern recht, daß eine stärkere ethische Beeinflussung der Jugend eintreten muß und die bloß intellektuell-technische Schulung nicht genügt. Freilich darf man nicht wie Förster aus dem Schwinden der *anima christiana* Gründe für die 'skrupelloseste Betrügerei im kleinen und großen der Schülerwelt' herleiten: auch in den geistlichen Mittelschulen wird nicht minder gelogen. Aber sicherlich soll eine pädagogische Prophylaxe viele Disziplinarfälle überflüssig machen; es soll das 'Gebiet der Wahrhaftigkeit psychologisch mit dem tiefern Ehrgefühl und dem Männlichkeitsbewußtsein junger Leute in die rechte Verbindung' gebracht werden, der kameradschaftliche Geist der Jugend zum Guten ausgenützt, in den Jungen die ordnenden und gesetzgebenden Kräfte geweckt werden, 'damit die bisher mehr von außen wirkende Zucht zur Selbstzucht, die Disziplin zur Selbstdisziplin erhoben werde'. Auf diesem Pfade wird dann der deutsche Jüngling auch zu der Überzeugung Montaignes gelangen können: *C'estoit aux serfs de mentir et aux libres de dire verité.*

WERT ODER WERTLOSIGKEIT DER SCHULZEUGNISSE

Von Hans Gilbert

Auf dem Hochschullehrertag in Leipzig im Oktober 1909 haben bei der Beratung über die Frage des akademischen Nachwuchses zwei hervorragende Rechtslehrer der Leipziger Universität Äußerungen getan, die vielerorten lebhaftesten Beifall gefunden haben, deren Richtigkeit indessen nachgeprüft werden muß. Prof. Karl Binding erklärte: 'Ich habe die Erfahrung gemacht, daß alle in der Schule so eminenten jungen Leute gar nichts geworden sind, und daß manche, die sich in der Schule sehr lodderig gaben, sich später besonders bewährt haben.' Prof. Adolf Wach sprach sich ganz ähnlich aus: 'Auch meine Mitschüler mit den besten Zeugnissen sind fast sämtlich entgleist oder es ist nichts aus ihnen geworden, dagegen andere, die man unterschätzt hat, sind schließlich hervorragende Leute geworden' (wörtlich wiedergegeben nach dem Bericht im Dresdner Anzeiger vom 15. Oktober 1909 S. 27). Der zweite Teil dieser Erklärungen muß ohne weiteres zugegeben werden, er enthält eine ebenso verständliche und erklärliche wie erfreuliche Tatsache, die manchem Schüler und seinen Eltern ein Trost sein darf, eine Wahrheit, die auch der Gymnasiallehrer gewiß gut tut sich ernstlich vor Augen zu halten. Wie aber steht es mit dem ersten Teile der angeführten Äußerungen? Die breite Öffentlichkeit, namentlich soweit sie im Strome einer gegen die Gymnasien und die humanistischen Studien gerichteten Mißstimmung schwimmt, wird leicht zu dem Mißverständnisse verführt, daß es der sicherste Weg zu hervorragenden Leistungen im Leben sei, wenn der Schüler gegen die von der Schule geforderten Pflichten sich möglichst ablehnend verhalte. Es muß in der Tat die Frage aufgeworfen werden, ob die obigen Äußerungen auch in ihrem ersten Teile eine allgemeine Wahrheit enthalten oder ob sie nicht vielmehr eine unstatthafte Verallgemeinerung vereinzelter Beobachtungen darstellen. An einem räumlich und zeitlich begrenzten Beispiele soll der Versuch gemacht werden, diese Frage zu beantworten: auf Grund genauer Feststellungen über den Lebensgang der Schüler einer Anstalt, die ungefähr in der Mitte zwischen Frankfurt a. M. und Kulm (Westpreußen) liegt, den Geburtsstätten der Professoren Binding und Wach, und zwar über einen Zeitraum von 70 Jahren hin, der ziemlich genau der Zeit entspricht, der die von beiden gemachten Beobachtungen und Erfahrungen angehören müssen.

Die Fürsten- und Landesschule St. Afra in Meißen, ein humanistisches Gymnasium, hat in ihrem siebenten Semisäkulum (1843—1893), also von

Mich. 1843 an bis einschl. Ostern 1893, 930 Schülern das Reifezeugnis erteilt, unter ihnen 203 mit der 1. Zensur (I oder I^b). Von diesen 203 Abiturienten sind 14 jung verstorben als Studenten oder im allerersten Anfang ihrer Laufbahn im geistlichen Amt, im Lehramt oder im Justiz- und Verwaltungsdienst, während 1 als Student geisteskrank wurde und 24 Jahre nach seiner Entlassung von der Schule in geistiger Umnachtung gestorben ist. Von den 188 somit Verbleibenden standen oder stehen

39 im geistlichen Amte, und zwar 29 als Pfarrer und Pastoren, 7 als Superintendenten (darunter 2 Kirchenräte und 1 Geh. Kirchenrat), 1 als Kirchenrat der Kreishauptmannschaft Bautzen (Geh. Kirchenrat), 1 als ordentlicher Rat des Evangelisch lutherischen Landeskonsistoriums (Oberkonsistorialrat) und 1 als Oberhofprediger und Vizepräsident desselben (Magnifizenz).

Als Hochschullehrer sind 11 Afraner zu nennen, nämlich im Reiche 4 Professoren und Dozenten der Theologie (darunter 1 Domherr und Mitglied der ersten Ständekammer und 1 Vizepräsident des Evangelischen Oberkirchenrats in Preußen und Generalsuperintendent von Berlin), 1 der orientalischen Sprachen, 1 der Archäologie, darnach Generaldirektor der Kgl. Museen in Berlin, und 2 der Medizin; dazu außerhalb Deutschlands 2 theologische Professoren und 1 Professor in der philosophischen Fakultät.

Im Lehramte finden wir außerdem 28 Männer: 5 Gymnasialrektoren (unter ihnen 1 an einer Fürstenschule, 1 daneben Universitätsprofessor), 1 Realgymnasialrektor, 1 Realschuldirektor, 3 Seminardirektoren und 1 Direktor eines Privatinstituts; weiter 11 Gymnasialprofessoren (2 davon auch Konrektoren, 4 an Fürstenschulen), 4 Oberlehrer an Gymnasien und Realgymnasien, 1 Bürgerschullehrer und 1 Lehrer an einer Missionsanstalt.

Nicht viel weniger als die Hälfte jener 188 Abiturienten, nämlich 88, sehen wir sich dem juristischen Studium zuwenden und zumeist in der Verwaltung oder im Justizdienst arbeiten. Wir zählen 3 sächsische Staatsminister (des Innern, des Kultus und öffentlichen Unterrichts, der Justiz), 4 Ministerialdirektoren und 14 Geh. Räte (einschließlich Geh. Regierungs- und Geh. Finanzräte in den Ministerien, jene zum Teil auch in den Kreishauptmannschaften), ferner 2 Kreishauptleute, 1 Amtshauptmann, 2 Regierungsräte und 1 Kaiserl. Regierungsdezernenten im Elsaß; überdies 1 Oberbürgermeister, 1 Stadtrat und 1 Stadtrichter. Sodann tritt uns entgegen 1 Senatspräsident am Reichsgericht und 1 Reichsgerichtsrat, 3 Oberverwaltungsgerichtsräte, 1 Oberlandesgerichtspräsident, 2 Senatspräsidenten und 6 Räte am Oberlandesgericht, 1 Landgerichtspräsident, 2 Landgerichtsdirektoren und 2 Landgerichtsräte, 1 Erster Staatsanwalt (Oberstaatsanwalt) und 1 Staatsanwalt, 3 Oberamtsrichter, 4 Amtsgerichtsräte und Amtsrichter. Dazu kommen 21 Rechtsanwälte (unter ihnen 1 Geh. Justizrat, 1 Oberjustizrat und 6 Justizräte); ferner 1 Generalauditeur; 1 Direktor des Kgl. Statistischen Bureaus im Ministerium des Innern (Geh. Rat); im Gesandtschaftsdienst 1 Wirkl. Geh. Rat und 1 Wirkl. Legationsrat; endlich 5 Rittergutsbesitzer (von denen 1 zugleich Landesältester im Kreise Reichenbach, Schlesien, 1 Mitglied des Preußischen Abgeordnetenhauses, die anderen 3 aber Mitglieder

der ersten Ständekammer und 2 von diesen auch Domherren des Hochstiftes Meißen sind).

Demgegenüber ist die Zahl derer verhältnismäßig gering, die das medizinische Studium erwählt haben, um den ärztlichen Beruf auszuüben (13): 12 praktische Ärzte (darunter 1 Bezirks- und Anstaltsarzt und 1 Stiftsarzt) sowie 1 Oberstabsarzt. Dem militärischen Berufe haben sich 2 gewidmet: 1, um als Rittmeister den Abschied zu nehmen und sein Rittergut zu bewirtschaften, und 1 Hauptmann. Endlich sind als außerhalb der bisher aufgeführten Berufsarten stehend noch 7 zu nennen: 2 Handelskammersekretäre, 1 Fabrikbesitzer (der dem naturwissenschaftlichen Studium sich gewidmet hatte), 1 Kaufmann, 1 Schriftsteller, 1 Privatgelehrter und nur 1 einziger, von dem nichts anderes ermittelt werden konnte, als daß er 16 Jahre nach der Reifeprüfung in Amerika verstorben ist.

Die Antwort auf die oben aufgeworfene Frage ergibt sich von selbst. Für eine Anstalt ist der Beweis erbracht, daß das Gegenteil von der aufgestellten Behauptung richtig ist. An vielen Gymnasien dieselbe Probe zu machen, wird vermutlich nicht leicht sein. Eine Reihe besonders günstiger Umstände mußte zusammenwirken, um es an der einen zu ermöglichen: in erster Linie der Abschluß der Reifeprüfung im Königreich Sachsen mit einer wissenschaftlichen Hauptzensur (I, II, III und deren Zwischenstufen) und ihre Bekanntgabe in den regelmäßig erscheinenden Jahresberichten, sodann die in dem kleineren Lande verhältnismäßig geringe Zerstreuung der ehemaligen Schüler, die die Verfolgung ihres Lebensganges erleichtert, und die Unterstützung dieser Aufgabe gerade für St. Afra durch Kreyßigs Afraner-Album samt seinen beiden Nachträgen und durch den seit dem Jahre 1898 vierteljährlich erscheinenden Stammbuchboten des Vereins ehemaliger Fürstenschüler, der die Angehörigen der drei Schulen (Pforta, Grimma, Meißen) von den im Jahre 1830 Aufgenommenen an bis auf die Gegenwart oder bis an ihren Tod mit liebevoller Teilnahme begleitet. Das Ergebnis dieser Untersuchung aber wird nicht wohl anzufechten sein, und es könnte sich höchstens noch fragen, wie weit man dafür eine allgemeinere Geltung in Anspruch nehmen darf. In dem Wunsche aber werden sicherlich alle Schulmänner übereinstimmen, daß die Schule nach wie vor festhalten dürfe an dem alten Wahrspruch τῆς ἀρετῆς ἱδρῶτα θεοὶ προπάροιθεν ἔθηκαν, und gelingen kann ihre Arbeit nur, solange die Alten wie die Jungen davon überzeugt sind, daß der beste und sicherste Weg zu tüchtigen Leistungen im Leben nach wie vor in der Pflege und Übung derjenigen Tugenden begründet ist, zu denen wir unsere Schüler erziehen wollen: sie heißen Fleiß, Pflichttreue und sittliche Tüchtigkeit.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

NEUE MATHEMATISCHE LEHRBÜCHER

A. Voss, Über das Wesen der Mathematik. Leipzig, B. G. Teubner 1908. 98 S.

Das gedankenreiche Buch ist durch Erweiterung (unter Hinzufügung zahlreicher Anmerkungen) aus einer in der bayrischen Akademie der Wissenschaften gehaltenen Rede hervorgegangen. Die ungemein lichtvolle Behandlung des so leicht scheinenden, in Wirklichkeit außerordentlich schwierigen Gegenstandes dieser Arbeit läßt den Wunsch aufkeimen, sie möge über die Fachkreise hinaus Beachtung finden. Sie gibt eine großzügige Darstellung der geschichtlichen Entwicklung der Arithmetik und der Geometrie bis zur Gegenwart (Mengenlehre, nichteuklidische Geometrie), und gipfelt in einem Hinweise auf die pädagogische Bewegung, welche die gewaltigen mathematischen Errungenschaften der Neuzeit, die im wesentlichen unsere moderne Kultur von allen anderen Kulturen unterscheiden, auch der Jugend unserer höheren Schulen nahebringen möchte, soweit das möglich ist (Grundlagen der Infinitesimalrechnung). Mit Recht sagt der Verfasser, daß es sich hierbei nicht um eine augenblickliche Eingebung oder vergängliche Aufwallung, sondern um ein tiefliegendes Bedürfnis des Volkes handle, das nur auf diesem Wege in erfolgreichen Wettbewerb mit den anderen Nationen treten könne. 'Das, was jedem Lehrer die wahre Freudigkeit in seinem Berufe verleiht, ist die Überzeugung, seinen Schülern Elemente der Geisteswelt mitzuteilen, die für ihr ganzes ferneres Leben wahrhaft wertvoll und unvergänglich sind. Diese Überzeugung wird ihn dazu drängen, sich immer aufs neue in die erkenntnistheoretischen Grundlagen der Mathematik zu vertiefen, und seine Hauptaufgabe darin zu sehen, die pädagogische Mitte zwischen der Forderung der eigentlichen mathematischen Strenge und der Fassungskraft seiner Schüler zu suchen.' Von Interesse auch für Nichtmathematiker muß die freimütige Kritik sein, die der Verfasser mit überlegenem Urteil an mehreren verwunderlichen Ansichten Wundts übt. Zur Anmerkung 2 Seite 18 ist zu bemerken, daß das allgemeine Gravitationsgesetz in seinen beiden Teilen (Masse, Entfernung) zuerst von Kepler ausgesprochen worden ist.

Die Mahnung von Voß, das deutsche Volk möge auf der Hut sein, um in dem geistigen und dem in diesem Falle sehr eng damit zusammenhängenden materiellen Wettbewerbe nicht hinter anderen Nationen zurückzubleiben, wird beleuchtet durch ein französisches Werk, dessen Herausgabe in deutscher Sprache ein hohes Verdienst der Verlagshandlung von B. G. Teubner ist:

J. Tannery, Elemente der Mathematik. Übersetzt von P. Klaess. 339 S.

Kein Geringerer als F. Klein, der Vorkämpfer jener Bewegung in Deutschland, gibt diesem Werk mit einem beredten Einführungsworte das Geleit. Der Verfasser, wie F. Klein Universitätsprofessor, einer der bedeutendsten französischen Mathematiker der Gegenwart, hat hier den Unterrichtsplan ausgearbeitet, wie er seit 1902 für die oberste Klasse der französischen humanistischen Gymnasien (die sogenannte Philosophieklasse für solche Schüler, die sich den Naturwissenschaften widmen wollen) festgesetzt ist. In äußerst freier (darum aber nichts weniger als willkürlicher) Weise werden bei sehr geringen Anforderungen an die Schüler alle die Gedanken verwirklicht, für deren Einführung in den mathematischen Unterricht der

höheren Schulen auch in Deutschland seit Jahren gekämpft wird. Den richtigen Mittelweg zwischen mathematischer Strenge und Auffassungsvermögen der Schüler hat der Verfasser überall mit feinem Gefühl und Geschick gefunden, und das, was eben den Unterschied zwischen neuer und alter Mathematik bedingt, setzt er in helles Licht. Von besonderem Interesse sind natürlich die späteren Abschnitte (Infinitesimalrechnung), wennschon auch die vorbereitenden über graphische Darstellung usw. einen ausgezeichneten Eindruck machen. Nur der letzte Abschnitt (Elemente der Astronomie) scheint mir aus dem Rahmen des Ganzen herauszufallen, nicht, weil er der guten Darstellung entbehrte, sondern weil er sich auf bloße Mitteilungen beschränkt; für den Zweck, den das Buch in Deutschland verfolgen kann und soll, ist er jedenfalls entbehrlich. Unter den feinen Entwicklungen, die J. Tannery gibt, ragt die Herleitung des Logarithmus und der Exponentialfunktion mittels der Hyperbelfläche besonders hervor; freilich kann ein mit dem Gymnasialunterricht vertrauter Mathematiker gerade diese Art, den Logarithmus den Schülern nahezubringen, trotz Kleins ausdrücklicher Empfehlung (in den Vorlesungen über 'Elementarmathematik vom höheren Standpunkt', I. Teil) nicht gutheißen. — Wertvoll sind die 6 Paragraphen am Ende des Buches, die den geschichtlichen Anhang bilden.

In diesem Zusammenhange sei erwähnt, daß J. Tannery und E. Borel in Paris ein mathematisches Unterrichtslaboratorium zur besonderen Ausbildung solcher Mathematiker gegründet haben, die sich dem Gymnasialunterrichte widmen wollen; und daß die Teubnersche Zeitschrift für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht (jetzt von H. Schotten herausgegeben) eine besondere Abteilung 'Zur Reformbewegung' eingerichtet hat.

Einige Winke über besondere Einzelheiten eines Unterrichtes im Sinne der Reformideen bietet für Lehrer der Mathematik ein sehr lehrreicher Bericht (über einen beim Göttinger Ferienkursus Ostern 1908 von O. Behrendsen gehaltenen Vortrag und über die mündliche Aussprache, die damals an diesen Vortrag angeschlossen worden war), herausgegeben als Sonderabdruck unter dem Titel:

R. Schimmack, Über die Gestaltung des mathematischen Unterrichts. Leipzig, B. G. Teubner 1908. 15 S. mit 10 Fig.

Recht widersprechende Meinungen bestehen danach noch heute über die Reform; den Höhepunkt der Besprechung aber bildet die Erklärung von F. Klein: Er halte es für falsch, denselben Weg zu gehen wie in Frankreich, nämlich die Reform durch Gewinnung der Behörden gewaltsam durchzuführen; es sei besser, wenn je nach der Überzeugung die einen beim Alten blieben, die andern der neuen Richtung nachgingen, und wenn man sich dann von Zeit zu Zeit ausspreche.

Das schon früher angezeigte wichtige Werk von

D. Hilbert, Grundlagen der Geometrie

ist in einer 3. Auflage erschienen, durch Zusätze, Literaturnachweise und vor allem durch 2 weitere wertvolle Anhänge vermehrt.

O. Lesser, Die Infinitesimalrechnung im Unterricht der Prima. Berlin, Salle 1906. 121 S.

Den zahlreichen diesen Gegenstand behandelnden Büchern reiht sich Lessers Werk als eines der handlichsten an. Es geht in sehr leicht verständlicher Weise auf den Zusammenhang von Maximum und Minimum und Wendepunkt der abgeleiteten Kurven ein und beschränkt sich in der Integralrechnung auf ein annehmbares Maß. Die Beispiele sind geschickt gewählt, die Figuren klar. S. 54 ist die letzte Ziffer des Zahlenwertes von e falsch, die Figur 19 ist unrichtig, weil der Maßstab auf der Ordinatenachse bloß die Hälfte des Abszissenmaßstabes beträgt. Dankenswert ist die Aufnahme der Keplerschen Gesetze, obwohl sich darüber streiten läßt, ob es nicht besser wäre, das Gravitationsgesetz aus der Voraussetzung abzuleiten, daß die Bewegung auf einem Kegelschnitt um einen Brennpunkt herum erfolgt, statt umgekehrt. Bei diesen Entwicklungen ist S. 115 ein Versehen untergelaufen, denn $r \cdot d\varphi$ ist nicht gleich dem

Bogen ds, den der Planet in der Zeit dt durchläuft, sondern gleich der Projektion von ds auf eine zum Radiusvektor senkrechte Richtung.

H. Müller, Aufgaben zu planimetrischen Konstruktionen und graphischen Darstellungen. Leipzig, B. G. Teubner 1909. 70 S.

Dieses Heft, welches wenigstens in der Berücksichtigung der anschaulichen Darstellungen von Gleichungen 1. und 2. Grades den Forderungen der Reformer entgegenkommt, wird allen denen, die mit des Verfassers Unterrichtswerk der Mathematik arbeiten, als Ergänzung willkommen sein. Der Verfasser hat recht daran getan, alle Aufgaben zu vermeiden, die die Kenntnis abseits liegender Eigenschaften und eine weit ausgreifende Zergliederung erfordern. Die Sammlung enthält im I. Teile Konstruktionsaufgaben für die Mittelklassen, im II. für die Oberklassen, im III. graphische Darstellungen. Ich habe mich durch vielfältige Proben überzeugt, daß die Aufgaben gut ausgewählt und angeordnet, und zugleich anregend sind, doch stünden wohl die Aufgaben 94^b und 95 des I. Teiles besser in dem folgenden Abschnitt 6. Schwierigere Aufgaben sind mit Andeutungen über den Gang der Analysis versehen.

Von dem eben erwähnten Unterrichtswerk

H. Müller, Die Mathematik auf den Gymnasien und Realschulen usw. Leipzig, B. G. Teubner 1909

ist der II. Teil (die Oberstufe) der Ausgabe für Gymnasien in 3. Auflage erschienen. Obwohl nur eine neue Auflage, ist dieses Buch doch einer Erwähnung wert. Der Verfasser hat es nämlich den Forderungen der Reformer in maßvoller Weise angepaßt und vor allem einen zusammenhängenden geschichtlichen Abschnitt hinzugefügt, der einen besonderen Hinweis verdient, weil er sich in einer für Schüler so gut passenden Form und in solcher Klarheit noch in keinem anderen Elementarbuch der Mathematik findet. Dieser Abschnitt schließt sich an das ausgezeichnete Werk von Tropfke über die Geschichte der Elementarmathematik an. Zu bedauern ist nur, daß dabei die Lehre von den Kegelschnitten nicht berücksichtigt worden ist. Gleichviel, wenn es möglich wäre, sollte dieser Anhang zum Zweck weitester Verbreitung und zum Nutzen der Schülerschaft als Sonderabdruck herausgegeben werden, selbstverständlich nach einer nochmaligen genauen Durchsicht der Jahreszahlen und der Anführungen. So ist z. B. in der Euklidschen Erklärung der Geraden der störende Fehler ἑαυτοῖς statt ἑαυτῆς (abgesehen von falschen Akzenten hier sowie in Platos herbem Urteil über die bei seinen Volksgenossen herrschende Unwissenheit in der Raumlehre), S. 297 *novus methodus* statt *nova*, S. 301 *canonici* statt *canonis*; ferner ist nach Poggendorffs Handwörterbuch Pardies nicht 1683, sondern 1673 gestorben, und vor allem möchte der weit (selbst in wissenschaftlichen Werken) verbreitete Irrtum ausgemerzt werden, der sich an den Namen Mercator heftet. Der eigentliche Name des S. 201 erwähnten Mercator, des 1594 gestorbenen Erfinders der Merkatorprojektion, war, wie S. 305 richtig gesagt wird, Gerhard Kremer; aber der S. 303 genannte Mercator, der Erfinder der logarithmischen Reihe

$$l(1+x) = x - \frac{x^2}{2} + \frac{x^3}{3} - \cdots$$

und des Ausdruckes 'Modul', hieß Nicolaus Kaufmann, ist um das Jahr 1690 gestorben und hat also ein Jahrhundert später gelebt. Sein Name ist daher auch in der alphabetischen Zusammenstellung nachzutragen. —

Der von den Reformern geforderten Ausbildung des räumlichen Anschauungs- und Auffassungsvermögens der Schüler entspricht das folgende Buch:

A. Schönfliess, Einführung in die Hauptgesetze der zeichnerischen Darstellungsmethoden. Leipzig, B. G. Teubner 1908; 92 S. mit 98 Fig.

In knappen Zügen, aber klar und ansprechend hat der Verfasser (Universitätsprofessor) das notwendigste Rüstzeug der darstellenden Geometrie zusammengestellt mit Ausnahme der orthogonalen Axonometrie, aber einschließlich der Zentralperspektive. Theoretisch (ohne Anwendungen) ist am Schlusse noch die Reliefperspektive erläutert. Obwohl die Anzahl

der Anwendungen, die der Verfasser von seinen Auseinandersetzungen macht, nicht groß ist (man muß aber bedenken, daß es aus einer Vorlesung hervorgegangen ist), so ist es doch wegen seiner überaus einfachen Gedankengänge eine gute Vorschule für weitergehende Studien, z. B. auch für mein in gleichem Verlage gleichzeitig erschienenes Buch

O. Richter, Kreis und Kugel in senkrechter Projektion, 187 S. mit 147 Fig.,

welches gerade die Gebiete, die das Schönfließsche Buch kaum erwähnt, orthogonale Axonometrie und senkrechte Projektion eines beliebig gestellten Körpers auf nur eine Tafel, unter Anwendungen auf die Schulmathematik behandelt. In Figur 57 sind die vertikalen Maße des Aufrisses nicht richtig bemessen, und am Ende des § 12 S. 55 muß es heißen: Wir konstruieren der Reihe nach die Bilder der 4 Fünfecke . . ., und zwar mittels eines der Fluchtpunkte L, R und des Augenpunktes N.

Otto Richter.

EINE BERICHTIGUNG ZU E. KORSELT: LICHT- UND SCHATTENSEITEN DER MODERNEN BESTREBUNGEN

In Heft 7 des vorigen Jahrgangs ist unter dem Titel: 'Licht- und Schattenseiten der modernen Bestrebungen' ein Aufsatz erschienen, der auch österreichische Verhältnisse — speziell die österreichische Schulreformbewegung — berührt, leider hierüber nur ungenügend orientiert. Es ist zunächst falsch, daß die österreichische Realschule für gewerbliche Berufe bestimmt ist. Das war vor 40 Jahren der Fall; heute dienen denselben eigene Gewerbeschulen, in deren Errichtung Österreich den meisten andern Staaten vorangegangen ist. Die österreichische Realschule entspricht vielmehr ziemlich genau den deutschen Oberrealschulen. Sie umfaßt wohl nur 7 Jahre, allein die Schüler treten nicht vor dem 10., meist erst mit dem 11. bis 13. Jahre in sie ein; sie entläßt sie also in ungefähr gleichem Alter zur Hochschule, wie die reichsdeutschen Oberrealschulen. Ihre Berechtigungen erstrecken sich nicht ganz ebensoweit; immerhin umfassen sie den Eintritt in die technischen Hochschulen aller Arten; ferner berechtigen sie zu gewissen Fächern der philosophischen Fakultäten. Die Ablegung einer Aufnahmeprüfung in Latein und philosophischer Propädeutik berechtigt zu fast sämtlichen Universitätsstudien. Dabei ist zu bemerken, daß im Gegensatz zu den deutschen Staaten in Österreich das Reifezeugnis eines Gymnasiums zum Eintritt in die technische Hochschule noch nicht berechtigt; es ist dazu noch ein Ausweis oder eine Aufnahmeprüfung in Zeichnen und darstellender Geometrie erforderlich. Weiter wird in dem erwähnten Aufsatze behauptet, daß sich die maßgebenden Kreise auf eine Erweiterung auf 8 Jahre geeinigt hätten. Das ist nicht der Fall, und die Ansichten hierüber sind geteilt. Ebensowenig haben bis jetzt alle Schulgattungen gemeinsamen vierklassigen Unterbau; ein solcher wird allerdings von den Schulreformern angestrebt. Unverständlich ist die Behauptung, daß durch die zweimalige Durchnahme des Lehrstoffes in der Unter- und Oberstufe eine scharfe Trennung von wesentlichem und speziellem Unterrichtsstoff erreicht werde.

Hans Kleinpeter.

VERKRÜPPELT DAS GYMNASIUM KÖRPER UND GEIST?

Von Eduard Stemplinger

Wäre Frundsbergs Wahlspruch zweifellos richtig, so hätte niemand größere Ehre als das Gymnasium, dem jeden Tag neue Feinde erstehen, ehrliche und verbitterte, phantastische und nüchterne, wissensreiche und beschränkte. Von allen Seiten dringen sie ein: die Utopisten, denen das 'Jahrhundert des Kindes' die Segel schwellt zu den kühnsten Flügen in das pädagogische Wolkenkuckucksheim; die Chauvinisten, denen die Beschäftigung mit den Griechen und Römern eine Versündigung am nationalen Fühlen dünkt; die aktuellen Dramatiker und Romanciers, die das dankbare Motiv des unter dem Rade der Schulzucht zerquetschten Schülerherzens und des sadistischen Schultyrannen oder trottelhaften Traumulus ausschlachten; die Ärzte, die der Überbürdung unserer Gymnasiasten die zunehmende Nervosität der heutigen Generation zuschieben; die Militärstatistiker, die in dem übertriebenen Stubenhocken der Jugend eine Gefahr für die Wehrkraft des Vaterlandes befürchten; das Heer der vor der Erreichung des Zieles Gescheiterten, die mit dem Ingrimm einer verpfuschten Jugend die Stätte ihrer Qual verfluchen; die Legionen Mütter, die die Schule ihrer schwachbegabten Söhne als die Quelle langjährigen häuslichen Unfriedens und beständiger Sorgen verwünschen; jene Hochschullehrer, welche über die zunehmende Verschlechterung des ihnen zugewiesenen Materials Klage erheben ...

Am gefährlichsten von allen Klägern aber sind sicherlich die Gymnasiallehrer selber; denn bei uns zu Lande, wo der Fachmann besondere Geltung genießt, wird ihren Anklagen gegen die Schule, die sie aus Erfahrung kennen, gegen das System, in dessen Räderwerk sie eingreifen, gegen die Erziehung, die sie mitausüben, bei weitem mehr Wert beigelegt, als Außenstehenden. Daher kommt es auch, daß Pädagogen wie Gurlitt, mögen auch die Übertreibungen noch so trefflich dargelegt worden sein, doch namentlich in der Presse, deren Dogma jenes Seneca-Wort ist: *ad nova homines concurrunt, ad nota non veniunt,* fort und fort gefeiert sind.

Bayern hat nun glücklich auch einen Gurlitt mit derselben ehrlichen Begeisterung für die eigenen Theorien, mit derselben Begeisterung für das deutsche Vaterland, mit derselben warmen Liebe zur Jugend, mit derselben Sucht zu Übertreibungen, mit derselben Voreingenommenheit für sein pädagogisches Neuland, mit demselben Infallibilitätsbewußtsein seiner neuen Lehre.

'Grundschäden des Gymnasiums und Vorschläge zu ihrer Heilung' nennt Dr. Ludwig Kemmer, Gymnasialprofessor am Kgl. Theresiengymnasium in München, seine Broschüre.[1])

Der alte Lichtenberg sagt einmal: 'Der Zweck aller Erziehung ist: tugendhafte, verständige und gesunde Kinder zu ziehen. Inwieweit stimmt dieses mit unserer Methode überein?' Kemmers Broschüre gibt die Antwort: das Gymnasium erzieht körperliche und moralische Krüppel. Wie begründet der strenge Richter das Todesurteil dieser Schulgattung? Es sei einem Landsmann Kemmers, der wie er eine nahezu 17jährige Praxis hinter sich hat und zwar hauptsächlich unter den erschwerten Verhältnissen der Großstadt (München), gestattet, seinen Darlegungen mit kritischer Sonde nachzugehen.

I. Das Gymnasium verkrüppelt unsere Jugend körperlich

Der Verf. verfehlt nicht darauf hinzuweisen, daß dieser Vorwurf nicht gerade neu ist. Aber die bisherige Kritik 'medizinierte und massierte, pflasterte und plombierte an dem kranken Objekt herum, anstatt zu schneiden' (S. 8). Die ärztlichen Kritiker sind 'viel zu schüchtern' (S. 8). 'Es scheint fast, als ob über die Ärzte, wenn sie sich in Fragen des Unterrichts und der Schulerziehung fachmännischer Kritik ausgesetzt sehen, etwas von der alten Schulangst käme' (S. 11). Und warum dieser Vorwurf der Feigheit? Weil Dr. Uffenheimer in einer sehr lesenswerten Broschüre ('Warum kommen die Kinder in der Schule nicht vorwärts?', 1902, 2. Aufl.) gewagt hatte zu bekennen, daß ihm 'das zu einer Modesache gewordene schwächliche Geschrei über die allzugroße «Überbürdung» der Schüler höchst unsympathisch' sei. Wer nicht mit dem Verf. den hippokratischen Grundsatz: *ὁκόσα φάρμακα οὐκ ἰῆται, σίδηρος ἰῆται* verfolgt, der bietet 'eine Weihrauchspende vor dem Götzenbilde der Tradition' (S. 16), was bei Ärzten geradezu verletzend wirkt, da sie 'auf dem modernen Gymnasium nicht oder nicht genügend beobachten und sehen' (S. 16) lernen. Nach seiner Überzeugung geht in das Gymnasium 'ein gesundes Geschlecht hinein, ein krankes heraus' (S. 36). 'Als ich meine Altersgenossen in der Prima dem Absolutorium und der Hochschule entgegenwelken sah, ... welkte ich mit ihnen' (S. 14). 'Welke, mit Krankheitskeimen infizierte Frühreife war der Grundzug des Wesens meiner Kameraden in Prima und fast all der Abiturienten, die ich seit achtzehn Jahren auf der letzten Station ihres Weges durch die Schule beobachtet habe' (S. 14). Bei vielen Abiturienten bemerkt er seit 17 Jahren den 'Rückfall in die Embryonenhäßlichkeit oder den vorzeitigen Marasmus' (S. 14). 'Ich sah immer welke, kranke Jugend von mir gehen' (S. 15). Bei diesen Äußerungen muß man sich tatsächlich an den Kopf greifen und fragen, durch welche Brillen der Verf. schaut, da jeder objektive Beobachter und Vater erwachsener Söhne die in die Augen springende Übertreibung nachprüfen kann. Kemmer bringt aber auch einen statistischen Beweis: Nach dem 40. Hefte der Veröffentlichungen des Militärsanitätswesens

[1]) Verlag der Ärztl. Rundschau O. Gmelin (München 1910).

der preußischen Medizinalabteilung des preuß. Kriegsministeriums (Dr. Schwiening, Dr. Nicolai, Berlin 1909) waren von 100 zum einjährig-freiwilligen Dienst Berechtigten 'in Preußen 63, 5, in den übrigen deutschen Staaten 69, 3, in Bayern 60, 7 Mann tauglich'. 'Krankheiten des Herzens und der großen Gefäße, der Lungen und des Brustfelles, des Nervensystems, der Harn- und Geschlechtsorgane, endlich der Kropf, also Fehler organischer oder konstitutioneller Natur sind bei den Bayern durchweg häufiger als bei den übrigen Deutschen' (S. 7). 'Daß der Lehrplan des Gymnasiums immer noch wie ein Götze herrscht und ... von der Gesundheitshabe unserer Knaben ... einen schmerzlichen Tribut fordert' (S. 8), ist ihm zweifellos.

Kemmer scheint in seiner Gymnasialmanie ganz zu vergessen, daß außer dem Gymnasium auch noch andere Mittelschulen Einjährige liefern — Kleinigkeit! Kemmer scheint auch vorauszusetzen, daß die Knaben heilgesund ins Gymnasium eintreten und es nach 6 oder 9 Jahren welk und krank verlassen. Wäre es ihm um die objektive Wahrheit zu tun, so mußte er, soweit möglich, nach statistischem Material sich umsehen, in welchem Gesundheitszustand die Jugend in das Gymnasium eintritt. So wurden z. B. in Wiesbaden 1898/99 50 %, 1901/2 64 % der Lernanfänger der Volksschule, 1902 im 3. Dresdener Schulbezirk 79,01 % als kränklich befunden. Es liegt seit Einführung der Schulärzte auch statistisches Material vor, um dieser Frage näher treten zu können. Auch der Umstand scheint für Kemmer nicht vorhanden zu sein, daß bei uns sehr viele Knaben dem höheren Studium zugeschickt werden, weil sie aus körperlicher Schwäche zu körperlichen Berufen ungeeignet erscheinen. All das und noch manches andere — ungenügende Ernährung bei geistiger Anstrengung, mißliche häusliche Verhältnisse bei Eltern und Pensionshaltern u. dgl. — müßte man in Betracht ziehen, bevor man solch schwere Anklagen in die Welt hinausschleudert. Wie aber dieselbe Statistik, die dehnbarste aller modernen Wissenschaften, von anderm Gesichtspunkte betrachtet zu wesentlich andern und günstigeren Ergebnissen führen kann, zeigt Prof. Dr. Lentz-Danzig (Blätter für höheres Schulwesen II [1901] S. 17 f.), der aus jener Studie folgende Resultate erzielt: '1. Die Schüler höherer Lehranstalten waren zum Militärdienst tauglicher als die übrigen Wehrpflichtigen (64,7 % : 57,3 %). 2. Weitere 10, 3 % wurden nur wegen unzulänglicher Sehkraft nicht eingestellt. 4. Schüler höherer Lehranstalten, die die Schule bis zum normalen Lebensalter, dem 19. Jahre, besuchten, waren tauglicher als solche, die sie schon mit dem 16. Lebensjahre verlassen hatten (65, 5 % : 63, 8 %). 5. Das Mißverhältnis der Körperlänge zum Gewicht und zum Brustumfang war geringer bei längerem Schulbesuch. 7. Die Untauglichkeit war um so größer, je länger die jungen Leute die Schule hinter sich hatten und die Frage, ob sie schon zur Zeit des Austritts aus der Schule bestand, entzieht sich im einzelnen Fall der Feststellung.' Eine hübsche Illustration zu Kemmers Krüppelthese!

Bedenklich ist sicherlich die Masse der wegen unzureichender Sehstärke ausgemusterten Gymnasiasten, 47,8 % aller, 47,9 % in Bayern, darunter 37 % Kurzsichtiger (in Oberbayern 41.8 %). Kemmer ist es außer Zweifel, daß die

Schule die Schuld daran trägt. Auch hier hätte ihn die Beobachtung, daß ein gewaltiger Unterschied in der Häufigkeit der Kurzsichtigkeit zwischen Landschülern (1,4 %) und Stadtschülern (26,2 %) besteht, stutzig machen sollen. Ferner die Tatsache, daß die Schüler doch nur $^1/_6$ des Tages unter Aufsicht der Lehrer zubringen, den Rest unter den Augen ihrer Eltern bezw. Stellvertreter. Aber tut nichts; der Jude wird verbrannt. Wie verständig lesen sich dagegen die Worte des bekannten Münchener Kinderarztes Dr. J. Trumpp (Gesundheitspflege im Kindesalter, 2. Teil [Stuttgart 1903] S. 102): Es 'wäre nichts verkehrter, als die Schule allein für die Entstehung und Förderung der Kurzsichtigkeit verantwortlich zu machen. Wie wenig Eltern gibt es, die sich ernstlich darum kümmern, in welcher Haltung und bei welcher Beleuchtung ihre Kinder daheim lesen und schreiben oder Handarbeiten verrichten! ... In der Kleidung richtet man sich ohne viel Rücksicht auf die Gesundheit nach der Mode und läßt die Knaben hohe steife Kragen ... tragen. Freilich drückt der Kragen nicht bei gerader Körperhaltung, wohl aber, sobald der Kopf zum Lesen usw. nach vorne geneigt wird. Der gesunde Menschenverstand muß uns doch sagen, daß ein solcher Druck auf die Blutgefäße des Halses das Gehirn, speziell auch das Sehorgan schädigen muß'. Daß auch hierbei namentlich bei ärmeren Schülern düstere Wohnungsverhältnisse, schlechte Beleuchtungsarten u. dgl. sehr ins Gewicht fallen, wird ein gewissenhafter Beurteiler nicht übersehen. Aber der Popanz 'Überbürdung' muß ja besonders drastisch motiviert werden. Sicherlich legen noch recht viele Lehrer allzuviel Gewicht auf die häuslichen Arbeiten — aber gerade die sorgfältige Studie von Dörnberger-Graßmann hat gezeigt, daß die Münchener Gymnasien hierin viel besser abschneiden als die Realschulen und besonders die Mädchenschulen; ferner verhütet eine Überbürdung in diesem Sinne das an den bayrischen Gymnasien eingeführte Klassensystem viel mehr als das Institut der Fachlehrer, die 'in einem an und für sich sehr achtenswerten, aber nicht zu unterstützenden Ehrgeiz' — Worte Goßlers (1890) — 'ihren' Unterrichtsgegenstand für den jeweils wichtigsten zu halten verleitet werden.

Natürlich reitet Kemmer auch das moderne Paradepferd, daß gegenüber dem geistigen Trainieren der Körper Schaden leide. Die sattsam bekannte Berechnung, daß auf die 9 Jahre Gymnasium ungefähr 15000 Lern- und 720 Turnstunden entfallen, wird zum xten Male zitiert (S. 9), ohne Kritik! Als ob nicht 3 Monate Ferien — dabei 2 Monate zusammenhängender Ruhe — die geistige Tätigkeit unterbrächen! Als ob unsere Jugend außer den paar Turnstunden, die, nebenbei bemerkt, in der modernen Art des Turnbetriebes keineswegs Erholungsstunden sind, nur hockte! Als ob man nicht allenthalben die Jungens rodeln, schwimmen, radfahren, rollschuhlaufen, ballspielen, raufen, schneeballen usw. sähe! Als ob nicht unsere Jugendspiele fleißig besucht wären, unsere Spielplätze vom Geschrei widerhallten! Als ob die ferienfrohe Schar auch während der Vakanz hinter den Büchern säße! Aus den Dispensationen vom Turnunterricht am Theresiengymnasium in München 1908/9 (S. 60), die von 1,4 % der 1. Klasse auf 20,4 % der obersten Klasse steigen ersieht der

Verf. das 'Wachstum der Invalidität'. Auch hier wieder die Unkenntnis der tatsächlichen Verhältnisse! Er sollte doch wissen, daß unsere jungen Leute mit zunehmendem Alter turnfaul werden und mit Hilfe — leider — von willigen Hausärzten das gewünschte Dispensationszeugnis erhalten; die nämlichen, die zum Radfahren, Lawn Tennisspielen, Tanzen mit jungen Damen gesund und frisch genug sind. Er sollte doch auch wissen, daß in einem gewissen Alter die Jungens ein blasiertes Wesen ostentativ zur Schau zu tragen pflegen, wozu auch die Enthaltsamkeit von allzuraschen Bewegungen gehört, um den Abstand von der 'kindischen' Lustigkeit der 'Knaben' auffällig zu markieren. Mit der körperlichen Disposition haben derlei Passionen gar nichts zu tun.

Aber die 'Überbürdung' der Mittelschuljugend ist dem Verf. ein Dogma. 'Die Lehrziele sind in allen Klassen des Gymnasiums zu hoch' (S. 33). 'Von unsern Kindern verlangt man', — im Gegensatz zu den Prügelkünstlern früherer Jahre — 'daß sie Hindernisse nehmen und Sandstrecken zurücklegen, denen sie bei normalem Kraftaufwand nicht gewachsen sind. Sie versagen. Man peitscht sie nicht über Hindernisse — das ist der Fortschritt der Zeit —, aber viele erreichen das Ziel nicht, viele nur mit der Darangabe kostbarer Jugendzeit, viel werden marod, viele invalid' (S. 28). Am ausführlichsten wird 'die Überbürdung der Pubeszenten' behandelt (S. 29 ff.). Aber nicht mit jener maßvollen und deshalb überzeugenden Art, wie Alb. Uffenheimer das Thema von verschiedenen Seiten beleuchtete; sondern mit maßlosen Angriffen auf die 'Drillkunststücke' der Philologen; denn sonderbarerweise ist an der Überbürdung der Gymnasiasten nur der altsprachliche Betrieb schuld, obschon doch Kemmer auch nicht unbekannt sein kann, daß gerade die mathematischen Fächer in höheren Klassen eine unverhältnismäßig große Menge der häuslichen Arbeitszeit einnehmen. 'Der blind und unersättlich um sich greifende Betrieb der Lektüre in der 6., 7., 8. und 9. Klasse erzeugt in den fünf unteren Klassen eine für die jungen Kräfte gefährliche Stauung des grammatischen Unterrichts' (S. 33). Es wird auch hier gut sein, gegen Kemmer Zeugen aufzubieten, die ihre 'kritische Sehkraft nicht durch den faszinierenden Götzenblick der Lehrziele aufsaugen' ließen, die 'sich nicht durch die Scheuklappen des Faches ... im Geleise und im Trott der Tradition' (S. 8) erhalten ließen. Uffenheimer meint (S. 19): 'Wir Ärzte sollten uns nicht denen anschließen, welche die Schulpensa immer mehr verkleinern, welche die Hausaufgaben abschaffen, welche in allzu einseitiger Weise der körperlichen Ausbildung der Schüler und dem Sport ein Loblied singen. Wir sollten uns freuen, daß die deutsche Schule vor der anderer Länder sich durch die Gründlichkeit und Gediegenheit auszeichnet, mit der sie ihre Kinder unterrichtet. Und daß eine solche Ausbildung recht vielen der Kinder gut bekommt, das sehen wir doch alle Tage, wenn wir uns die zum großen Teil frischen, gesunden Schüler der höheren Gymnasialklassen oder unsere jungen Studenten ansehen. Die machen nicht den Eindruck von «Überbürdeten». Ehe man das Wort «Überbürdung» ausspricht, muß man vielmehr genau untersuchen, ob

wirklich eine solche vorliegt und ob nicht andere Faktoren die Gesundheit der Schüler ungünstig beeinflussen.' Aber die Statistik, die nebenbei gesagt immer nur relativ sichere Ergebnisse zeitigen kann, ist unserm Ankläger mehr wert als das Auge des sehenden Arztes, der selber das Gymnasium durchgemacht hat und aus eigener Erfahrung kennt. Dr. med. Trumpp gibt mit anerkennenswerter Bestimmtheit die regelmäßigen Gründe der Überbürdung an (S. 55 f.): 'Die Hauptursache der Überanstrengung wird es stets sein und bleiben, wenn Kinder zu einem Studiengang gezwungen werden, dem sie körperlich oder geistig nicht gewachsen sind oder der ihrer individuellen Veranlagung nicht entspricht. Es ist klar, daß ein schwachbegabtes Kind bedeutend mehr Kraft und Zeit zur Bewältigung einer bestimmten Aufgabe braucht wie seine normal veranlagten Altersgenossen ... Ganz ähnlich ergeht es ausgesprochen einseitig veranlagten Kindern. ... Auf dem Gebiete seiner natürlichen Begabung wird ein solches Kind ohne besondere Anstrengung rasche Fortschritte machen, in andern Fächern aber kann es ebenso übel daran sein wie ein allgemein schwach begabtes Kind. Läßt der Eigensinn oder Unverstand der Eltern diesen Umstand bei der Erziehung unberücksichtigt, so treten auch bei solchen Kindern in kurzer Zeit die Anzeichen der Überbürdung ein ... Treten zu den Schädigungen der Überarbeitung noch unhygienische häusliche Verhältnisse, wie ungesunde Wohnung, schlechte, unpassende Ernährung, unvernünftige Erziehung (zu früh gewährter Alkoholgenuß, Beteiligung an den gesellschaftlichen Vergnügungen der Erwachsenen, verkürzte Nachtruhe) oder haben die Kinder an den Folgen raschen Wachstums, überstandener schwerer Krankheit oder geschlechtlicher Verirrungen zu leiden, so können die Störungen einen bedenklichen Grad erreichen ... Es ist wohl klar, daß weit häufiger den häuslichen Einflüssen die Schuld an der Entstehung von Überbürdungssymptomen beizumessen ist als den bestehenden Schulverhältnissen.' Das schreibt ein Mann, der als Kinderarzt sicherlich einen Einblick in das Wechselverhältnis von Schule und Haus hat! Mit diesen Darlegungen vergleiche man die Rede Dr. H. Wildermuths-Stuttgart (14. Vers. des württemb.-ärztl. Landesvereins 1898), die sich ebenfalls gegen die moderne Chamade 'Überbürdung' wendet.

Im allgemeinen darf man sagen, daß die Anforderungen des Gymnasiums jetzt geringer sind als früher; daß ungeeignete Elemente früher leichter abgestoßen wurden, schon weil der methodische Unterricht den Lehrstoff apperzeptionsfähiger macht wie ehedem, da das Erfassen und Lernen größtenteils dem selbsttätigen Verstande des einzelnen überlassen blieb. Die Überfüllung unserer Gymnasien trägt die Hauptschuld an der vorhandenen Überbürdung. Eine Unmenge unfähiger und schwach begabter Knaben belastet namentlich die unteren Klassen, von denen nach statistischen Angaben höchstens 60 % das Abiturium erreichen oder erreichen wollen. Die Gründe zu diesem Zudrang sind schon oft genug erörtert worden. 1882/3 gab es in Bayern 17879, 1907/8 23033 Gymnasiasten, 1882/3 422 Realgymnasiasten, 1907/8 deren 2000. — Auf je 100000 Einwohner trafen Universitätsstudenten in

	1879	1909
Preußen	44,6	77,2
Bayern	39,9	76,6
Sachsen	47,3	74,7
Württemberg	44,3	76,3
Baden	28,9	93,5
Hessen	53,2	118

Dieser Zudrang ist im höchsten Grade ungesund. Bei den vielen 'Mammutanstalten', namentlich Preußens, wo jeder individuelle Unterricht sich von selber ausschließt, bei den allzugroßen Einzelklassen werden viele mitgeschoben, die dann von den Hochschulen als Ballast betrachtet werden müssen. Der Bildungshochmut, das Vorurteil sog. besserer Gesellschaftsschichten gegen manuelle Berufe, das Institut des Einjährigfreiwilligen, das leider mit der Schule verquickt wurde, zwingen viele Schüler zu einem Studium, das ihnen vom Grund der Seele verhaßt ist; die Unlust, die schwache Begabung verleitet die Eltern zu Torturen aller Art: Privatstunden, Pressen und wie die modernen Foltermittel heißen mögen, nehmen den armen Schülern jede freie Stunde, die dem normal Begabten zur Verfügung steht, und rauben ihm Schlaf und Erholung. Nicht das Schulsystem klage Dr. Kemmer an, sondern die Unvernunft so vieler Eltern! Aber leider mehren sich die Stimmen jener, die zugunsten Minderbegabter das Lehrziel herabsetzen wollen, als ob nicht Deutschland zusammengedrängt und von allen Seiten umdrängt alle Veranlassung hätte, ebensowenig das Schwert wie die Waffen des Geistes rosten zu lassen und zur Hochschule der Geister nur Geistesaristokraten zuzulassen. Das Bedürfnis nach höherer Bildung mögen andere oder umgestaltete Schulen befriedigen, aber das Gymnasium, als Vorschule der Universität, lasse man, wie es sich Jahrzehnte und Generationen bewährt hat! Man lasse auch endlich davon ab, Flicken auf Flicken dem festgefügten Bau anzusetzen, um es ewig modernen Bedürfnissen anzupassen. Das Monopol ist gefallen; andere Anstalten geben dieselben Berechtigungen, entsprechend verschiedenen Begabungen; drum sehe man dem Wettkampf der Geister beruhigt zu.

II. Das Gymnasium demoralisiert

Daß die 'Philologenschule' nur 'Herdenmenschen' behagen kann und erleuchtete Geister sich 'von jenem Unsinn' der klassischen Bildung angeekelt fühlen müssen, hat uns ja Ostwald in Schriften und als Wanderredner eindringlich vor Augen geführt. Dr. Kemmer beweist noch Schlimmeres: das Gymnasium entfremdet die Jungen dem Vaterland, lehrt sie Lügen, Verachtung der Autorität, Roheit, verleitet sie zur Unsittlichkeit.

'Pochenden Herzens, wie Geiseln die zu ihrer Befreiung anstürmenden Landsleute, grüßen sie da und dort die Germanen vor Cäsars Front und in Cäsars Lager. Immer hält man sie hübsch fern von der Heimat . . . In der Zeit des Wurzelsenkens . . . Mit Geiselgefühlen geht die Jugend in der Zeit des Reifens durch die fremde Welt der Lektüre' (S. 35). Das sind schon Phrasen bedenklicher Art. Angenommen, der klassische Philologe versäumte

bei der lateinischen oder griechischen Lektüre, beim Sprachunterricht überhaupt, in steter Fühlung mit deutschen Verhältnissen in Anklängen, Hinweisen, Vergleichen zu bleiben: lehrt nicht der Altphilologe auch Deutsch? Liest er nicht mit ihnen deutsche Sagen, Märchen, Gedichte, Erzählungen aus bayrischer und deutscher Geschichte; begeistert er sich nicht angesichts der auflauschenden und begeisterungsfähigen jungen Schar an den herrlichen Taten und Worten unserer großen Männer? Lehrt nicht auch der Altphilologe Geschichte? Führt er auch hier die Jungen nur 'über die Rheinbrücke Cäsars' nach Westen und Süden? Lockert er auch hier die Wurzeln der Heimatliebe in den jungen Herzen? Wenn er von den Germanen erzählt, von Karl d. Gr., von Barbarossa, von der Sendlinger Bauernschlacht, von den Schlachten bei Wörth und Weißenburg, von der Aufrichtung des Deutschen Reiches, von unserer herrlichen Flotte? Lehrt nicht der Altphilologe auch Geographie? Spricht er auch hier nur von der Heimat des Odysseus und der Circe, weilt er auch hier nur in der Fremde? Hat Kemmer noch nie die Beseligung empfunden, wenn die Jungen ihm leuchtenden Auges durch die schönen Gauen unseres Vaterlandes, von dem Firn der Alpen bis hinauf zu den Marschen Holsteins, von den Bergen Rübezahls bis hinüber zu dem Wasgenstein gefolgt sind? Oder wenn er ihnen von unsern neuen Landsleuten in den Kolonien erzählte oder sie in das ethnographische Museum Münchens führte? Es ist im höchsten Grade betrübend, wenn ein bayrischer Gymnasiallehrer jenes Wort bestätigend wiederholt, wir erzögen nur zu jungen Griechen und Römern. Gerade beim bayrischen Klassenlehrersystem ist dieser Fehlgriff ausgeschlossen.

Aber das Gymnasium 'erzieht (auch) zur Lüge' (S. 51). Man 'sieht im Ringen nach zu hochgesteckten Zielen die offensive Arbeitsfreude der Jugend erlahmen und schwinden und an ihrer Stelle eine listen- und lügenreiche Technik der Defensive sich entwickeln' (S. 39). 'Die Ziele und die Leistungen des Gymnasiums sind eine unbewußte Lüge' (S. 41). Die Schule 'gewöhnt ihre Zöglinge an eine schmachvolle Defensive der Arbeitsgrimasse und der Arbeitslüge' (S. 41). 'Eine Mittelschule, die in neun Jahren ihre Zöglinge ethisch nicht so bildet und festigt, daß sie im Abgangsexamen die Lüge verschmähen, ist wertlos' (S. 46). 'Dreiviertel der Schüler beschränken sich darauf, das Lesen zu markieren' (S. 37). 'So zwingen die übertriebenen Anforderungen des Gymnasiums die Schüler zum Gebrauche von Übersetzungen und andern unerlaubten Hilfsmitteln' (S. 40).

Kemmer weiß anscheinend nicht, daß die Kleinen sogar schon in der Volksschule die 'odysseische Verschlagenheit' (S. 38) des 'Spickens' üben; daß an Realschulen, an Lehrerbildungsanstalten, wo keine fremde Sprache zwingt, geradeso wie an Mädchenschulen 'gespickt' wird. Warum mutzt er den Erbfehler aller deutschen Schulen dem humanistischen Studium insbesondere auf? Er sollte auch wissen, daß die 'Schullügen' viele Quellen haben, die beileibe nicht alle im Gymnasium entspringen.

Das Gymnasium erzieht aber 'auch zur Verachtung der Autorität und zur Roheit' (S. 42). Beweise: 'Sowie sie aufhören, Kinder zu sein, in der 4. oder

5. Klasse, hören sie auf, die Lehrer zu grüßen.' 'Man kann jahrelang an einem großen Gymnasium in den untern Klassen beschäftigt und längst allen Schülern als Lehrer bekannt sein, ohne daß man selbst in der nächsten Nähe des Gymnasiums Sekundanern oder Primanern für einen Gruß danken muß.' 'Die schlechte Straßendisziplin ist ein Symptom der Krankheit, die von dem Gymnasium nicht weichen wird, solange nicht die Ursachen: das Übermaß der Forderungen und die Lüge der Leistungen, beseitigt wird.' Dagegen: 'Wie rasch und hell (beim Militär) das Auge sich zum Vorgesetzten wendet und (wie) stramm der Ruck ist, womit die Hand sich zum Gruße an die Mütze hebt!' (S. 43). Der Vergleich ist so naiv, daß eine nähere Erläuterung überflüssig scheint. Anderseits muß einem im Interesse der Disziplin der Lehrer leid tun, der sich mit bewußter Absichtlichkeit von Schülern mißachten läßt. Oder glaubt der Verf. wirklich, daß die Mehrzahl der Soldaten aus Zuneigung alle Vorgesetzten grüßt?

Die Roheit findet der Verf. darin, wie Schüler oberer Klassen den aushilfsweise beschäftigten Lehrer unterer Klassen behandeln. 'Man wird beim Eintritt in eine solche Klasse zunächst völlig ignoriert, die Jugend behält ihre momentane Tätigkeit, sei es Essen oder Plaudern oder Balgen, bei, als ob man Luft wäre. Dann kann man die erstaunte, mißbilligende Frage hören: Was will denn der da? Und dann bekommt man Aug' in Auge mit verächtlich, spöttisch, feindselig und gleichgültig blickenden jungen Volksgenossen, von den allmählich sich hervortrauenden besseren Elementen unterstützt, endlich Gelegenheit sich durchzusetzen' (S. 44). Man muß diese Stelle in der Tat ein paarmal lesen, um sich von der deminutio capitis eines Lehrers völlig zu überzeugen. Was muß das für ein undisziplinierten Gymnasium, was für ein autoritätsloser Lehrer sein, wo solche Anarchie herrscht! Mir sind solche Szenen — und ich habe wahrlich auch schon an sehr großen Gymnasien einer Großstadt als junger Lehrer aushilfsweise in oberen Klassen Unterricht erteilt — noch nicht vorgekommen.

Aber das Gymnasium demoralisiert auch. 'Die gewissenhafte Präparation führt die jungen Menschen über das Ovidgärtchen ... in die Wildnis der antiken Mythologie und Sexualpathologie' (S. 31). In der 'Markierung harmloser Nuditäten' durch Schüler, 'deren brennende Phantasie kalte, farblose Darstellungen des weiblichen Körpers' in illustrierten Homerlexicis 'erwärmt' (S. 31), sieht er die 'Folgen einer schweren Sünde, die die Gymnasialpädagogik an unserer Jugend begeht' (S. 32). Man meint sich wieder in jene Tage zurückversetzt, da Eiferer unter den Kirchenvätern oder den Reformatoren gegen die antiken Klassiker losschlugen: aber heutzutage, wo sogar die strengen Jesuiten die Lektüre derselben befürworten und in ihren Schulen betreiben, brauchte Kemmer nicht päpstlicher zu sein als der Papst. Aber ihm ist ja die 'Wertlosigkeit der Gymnasiallektüre' sonnenklar. 'Der südliche Oliven- und Feigenduft der antiken Lyrik stößt unsere Gymnasiasten, in denen sich langsam das Heimatgefühl entwickelt, ab' (S. 49). 'Nur die bunten Eierstab-, Akanthus- und Volutenlaute der antiken lyrischen Versmaße tun ihren Ohren wohl, die

von dem endlosen, eintönigen Hexametergang ermüdet sind. Und darum, nur darum ist die Horazlektüre bei unsern Schülern 'beliebt' (S. 49). 'Wozu braucht sie Typen kennen zu lernen wie Thaliarchus? Thaliarche sind viele unter ihnen.' 'Warum müssen diese jungen Menschen ... Lalagen, Chloen, Neobulen, Chloriden, Canidien kennen lernen? Man zwingt sie, diese Bekanntschaften zu machen.' Man muß beklagen, daß die Jugend 'mit der Lebensweisheit eines Mannes gefüttert wird, der *relicta non bene parmula* vor dem Feinde floh' — Lessing, deine Rettungen sind für Kemmer ebenso vergebens wie für Börne geschrieben; der Mann hat keinen Sinn für Humor! —, 'wie die Schule der Germanen Thaliarche züchtet' (!), ... 'wie man in der Zeit der Entdeckung der Pole und der Eroberung der Luft die Jungmannschaft, die zur Tat drängt, zwei Jahre lang in der Gesellschaft eines Dichters festhält, der gegen den Unternehmungsgeist eifert' — au! siehe Ode I 3! au! 'Man muß Gott danken, wenn von der Kälte des egoistischen Epikuräers nichts in die warmen Herzen der deutschen Jugend dringt; wenn der ganze Erfolg der zweijährigen Horazlektüre darin besteht, daß die 88 Horazzitate (Büchmanns) nicht verschwinden. Mehr Erfolg darf man der Horazlektüre nicht wünschen' (S. 50). Man darf ferner nur wünschen, daß Dr. Kemmer niemals den Horaz seinen Schülern doziert; denn für ihn hat er nichts gedichtet. Haben die Demokraten Börne und Seume unsern Horaz schon totgeschlagen, Kemmer schlug ihn — um mich eines Wortes von Papa Geis zu bedienen — noch töter.

Aber 'auch die Lektüre der antiken Dramatiker ... bringt nicht nur keinen Gewinn, sondern schweren Schaden' (S. 51). 'Die blutigen Labdakiden- und Tantalidendramen, in denen der Unsterblichkeitsglaube stammelt oder das Uhrwerk der Höllenmaschine eines alten Fluches tickt ..., das dramatisierte Harakiri des Aias ..., glaubt man wirklich, daß diese dunklen Bilder unserer trotz aller Welkheit grünen Jugend gefallen können?' (S. 52). Eine Antwort würde die Wucht solcher Worte nur abschwächen.

Die Schulschäden sind zählebig. 'Wer einen humanistisch Gebildeten im Vertrauen auf die ethische Habe, die er als Gabe der Mutterschule bei jenem voraussetzt, um eine kleine Münze Mitleid ... oder um einen Schwerthieb Mut ... oder um einen Blutstropfen Verzicht auf ein physisches Behagen zur Förderung nationaler Interessen angeht, der wird oft inne werden, daß der vermeintliche Reiche ein Bettler ist, den epikuräische Genußsucht belastet und odysseische Verschlagenheit lenkt' (S. 46). Das ist gelinde gesagt eine — Unverschämtheit gegenüber den Tausenden von humanistisch Gebildeten, die anno 1870/71, in Südafrika fürs Vaterland ihr Blut verspritzten, die in Amt und Würden ihre Pflicht zum Wohle des Ganzen erfüllen, die Gut und Blut für ihre Ideale einsetzen.

Welche neuen Vorschläge macht nun Dr. Kemmer? 'Die Lektüre soll auf die historische Prosa beschränkt werden.' 'Werke klassischer und mittelalterlicher Geschichtschreiber (Monumenta Germanica) sollen als Ahnenbilderbuch verwendet werden' (S. 57). Mittelpunkt des Unterrichts soll 'nicht mehr der Unterricht in den alten Sprachen und die Lektüre der Klassiker, sondern die

Geschichte' (S. 58) sein. Oder anders ausgedrückt: das Griechische soll so ziemlich verschwinden, das Lateinische auf die Stufe, die es ungefähr als Wahlfach auf den Oberrealschulen einnimmt, gedrückt werden, d. h. das humanistische Gymnasium: *écrasez l'infâme!* Kemmer will es wieder auf den Standpunkt der scholastischen Schule zurückschrauben, als Prudentius, Sedulius und Avitus und Kirchenväter die alten Heiden verdrängten. Oder hält er wegen des deutschen Inhaltes einen Jornandes, Otto von Freisingen, einen Widukind für eine wertvollere Lektüre, als Thukydides, Cäsar, Tacitus, Livius und Sallustius? Jene mittelalterliche Geschichtschreibung, worin Kriegszüge, Schlachten, Persönlichkeiten mit zum Teil wörtlicher Anlehnung an römische Historiker wie Livius, Cäsar, Sallustius, wo die 'Person eines Karl d. Gr. und die Schlachten eines Heinrich IV. mit den Worten Suetons und Vergils' beschrieben werden? (Bernheim, Lehrb. d. hist. Methode S. 400). Und weiß Kemmer wirklich nicht, daß die Forderung Kriegs betr. Verwendung der Monumenta Germaniae historica (Grenzboten 1910, VII) zum Teil in der Einführung von Quellenbüchern zur Geschichte schon erfüllt ist? —

Man wird schließlich fragen: Wie erklärt sich psychologisch der maßlose Angriff Kemmers auf eine Schulgattung, der er selber als Lehrer anzugehören nicht verschmäht, der er sein 'bißchen Gymnasialbildung', wie er von sich selber sagt (S. 27), verdankt? Wir lesen den Grund in seiner einleitenden Bemerkung: 'Ich bin überzeugt, daß die Verletzung des Wehrmannsstolzes in vielen Tausenden von jungen Deutschen, die in einer überlangen Schulzeit zur Untauglichkeit gereift sind, eine der tiefsten Ursachen der tiefwurzelnden und weitverbreiteten, sich oft vom Groll zum Haß steigernden Abneigung gegen das Gymnasium ist. Ich bin von dieser Abneigung nicht frei' (S. 3). Er hat eine augenfällige Voreingenommenheit für den 'Jungbrunnen des Heeresdienstes' (S. 13), 'die Heilkraft des Waffendienstes' (S. 17); er beklagt es, 'daß das Heer nicht immer die Fehler des Gymnasiums gutmachen und in den verbitterten jungen Menschen den Glauben an die Autorität wiederherstellen kann' (S. 37). 'Das Heer verjüngt die ältliche Jugend, die ihm die Schule schickt. Es macht Halbblinde wieder sehend' (S. 45). 'Nicht bei allen kann es die Keime und die Anfangsstadien moralischer Krankheiten, womit die jungen Seelen in der Zeit zwischen der Volksschule und dem Waffendienst oder — in der langen Mittelschulzeit infiziert worden sind, vernichten' (S. 46). Wie Dr. Kemmer das Gymnasium maßlos verurteilt, so einseitig erhebt er den Heeresdienst in den Himmel. Die Folgerung ist durchsichtig: er gehört zu denen, die offenbar die Offizierslaufbahn einschlagen wollten, leider aber dafür untauglich erschienen. Leider! Denn das Heer verlor einen unsäglich begeisterten Verehrer und Kameraden, das Gymnasium aber bekam einen Mitarbeiter, dem der Glaube an die Sieghaftigkeit seiner Ideale völlig fehlt und damit die Begeisterung für eine Sache, der er innerlich fern steht. So betrachtet er alles am Gymnasium mit einem einseitigen Vorurteil. Und wie recht sagt Theophan in Lessings Freigeist: 'Vorurteile und eine unglückliche Liebe sind zwei Stücke, deren eines schon hinreicht, einen Mann zu

etwas ganz anderm zu machen als er ist.' Dr. Kemmer läßt sich auch nicht überzeugen, daß er unrecht hat. 'Meine Überzeugung können sie nicht erschüttern, meine Forderungen kaum entkräften' (S. 22). 'Ein Urteil läßt sich widerlegen, aber niemals ein Vorurteil.' Schlimm ist nur, daß er seine Privatansicht als die allein richtige dem großen Publikum aufdrängen will; dagegen sich mit allen Waffen zu wehren, ist Pflicht eines jeden, dem das humanistische Gymnasium keine Anstalt bedeutet, wo unsere Jugend physisch und moralisch verkrüppelt wird.

DIE MÜNCHENER BEWEGUNG ZUR FORTBILDUNG DER MITTELSCHULEN

Von Johannes Kaiser

Das Wort vom 'süddeutschen Schweigen', das Neff für die Zurückhaltung des bayerischen Gymnasiallehrerstandes in pädagogischen Fragen geprägt hat, könnte in gleichem Sinne wohl auch auf die weiteren Kreise der Gebildeten und ihre Anteilnahme an der Entwicklung und Gestaltung unseres höheren Schulwesens angewandt werden. Viel früher und viel tiefer als bei uns hat der Kampf um die Schule in Norddeutschland auch weitere Schichten ergriffen, haben dort auch weitere Kreise als die direkt dazu berufenen auf diese Fragen Einfluß zu gewinnen und auch einzelne praktische Lösungen zu geben versucht; ich erinnere nur an die 'Vereinigung der Gymnasialfreunde' in Berlin und ihre verdienstvollen Veröffentlichungen, an die Reformschulen aller Art, die mehr oder weniger privater Initiative ihre Entstehung verdanken, und daneben steht noch die Reihe der 'Reformer auf eigene Faust', die ganz ihre eigenen Wege gehen einem Ideal der Zukunftsschule entgegen, das den Boden der bisherigen Massenschule vollständig verläßt. In Bayern hat es der 'Verein für Schulreform' zu keinem weitreichenden Einfluß bringen können; das Interesse, das die Landerziehungsheime finden, hält sich in bescheidenen Grenzen; nur der Kampf um die Oberrealschule und ihre Gleichberechtigung hat vor einigen Jahren während der Kammerverhandlungen vorübergehend das öffentliche Interesse beansprucht; doch blieb auch dies eigentlich mehr eine 'politische' Angelegenheit. In München haben allerdings in letzter Zeit in der Elternvereinigung und in der Schulkommission des Ärztlichen Vereins pädagogische Fragen Beratung und Mitarbeit auch in Laienkreisen gefunden; doch ist auch dies kaum weit über diese in gewissem Sinne doch unmittelbar 'interessierten' Kreise hinausgedrungen.

Da muß W. Ostwald das Verdienst zuerkannt werden, auch einmal weitere Schichten der Gebildeten zu einer Stellungnahme veranlaßt und dadurch eine auch in die breite Öffentlichkeit hinausreichende Bewegung verursacht zu haben. Im November 1909 entwickelte nämlich dieser Gelehrte auch in München seine Prinzipien der 'pädagogischen Energetik' und seine Gedanken über Erziehung in einem Vortrage, der die Fortschritte und den Bildungswert der technischen Naturwissenschaften einseitig feierte, andererseits aber nicht nur die bestehenden Schulen, sondern die erzieherische Bedeutung der Geisteswissenschaften überhaupt einer scharfen Kritik unterzog und namentlich strotzte von Angriffen auf die sprachliche Bildung, besonders die auf die Antike fundierte des Gym-

nasiums. Diese Kundgebung des reinen Utilitarismus gab den Anstoß dazu, daß eine Anzahl von Männern aus den nicht direkt interessierten Kreisen zusammengeführt wurde in dem Gedanken, die Grundsätze einer gesunden Ausgestaltung unserer Mittelschulen zu beraten und das Ergebnis dieses Meinungsaustausches der Öffentlichkeit vorzulegen. In diesem Komitee, zu dem absichtlich Fachkreise nicht beigezogen wurden, fanden sich vorwiegend hervorragende Vertreter der Künstler- und Gelehrtenwelt zusammen und zwar ebenso Angehörige des naturwissenschaftlichen wie des historischen Zweiges. Wiewohl eine Übereinstimmung in den Anschauungen dieser Männer keineswegs vorauszusetzen war, und wiewohl auch bei den Beratungen die verschiedensten Wünsche im einzelnen laut wurden, so zeigte sich doch alsbald bei dem ersten Zusammentreten, daß der Boden zu einer Einigung in den Grundsätzen gegeben und ein ansehnlicher Grundstock gemeinsamer Anschauungen vorhanden war. Dieser gemeinsame Besitz einigender Gedanken wurde zusammengefaßt in folgenden nach eingehender Erörterung allgemein gebilligten 'Leitsätzen für die Fortbildung der höheren Schulen':

Da auf absehbare Zeit die Schaffung einer auf idealistischer Grundlage errichteten Einheitsschule zur Vorbereitung auf die akademischen Studien nicht möglich ist, erkennen wir die Notwendigkeit an, verschiedene Schulgattungen als Mittelglieder zwischen Volks- und Hochschule zu organisieren, und sprechen uns für die völlige Gleichberechtigung dieser Schulen aus.

Wir stehen grundsätzlich auf dem Standpunkt, daß es Aufgabe der Mittelschule sei, eine sittliche Persönlichkeit zu erziehen, welche die Kulturgüter unserer Zeit ihrem Werte nach richtig zu schätzen und an deren Schaffung mitzuwirken befähigt ist. Hiezu ist in erster Linie erforderlich, daß auf der Mittelschule eine Sache ganz und tief, nicht viele halb und oberflächlich getrieben werden. Wir verlangen aus diesem Grunde für jede höhere Schule einen einheitlichen, in sich geschlossenen Lehrplan, der in erster Linie auf der Voraussetzung aufgebaut ist, daß jeder eintretende Schüler den ganzen Unterrichtsgang durchmachen soll. Wir sind der Ansicht, daß die gegenwärtige Organisation unserer Mittelschulen in vielen Punkten diese Grundsätze verletzt und fordern deshalb:

1. Jede der verschiedenen Arten von Mittelschulen soll ein Hauptfach oder eine innerlich eng verbundene Gruppe von Fächern zum Grundpfeiler des ganzen Erziehungssystems machen.
2. Ein ergänzender Unterricht soll dem Schüler die Kenntnis und das Verständnis der außerhalb des Hauptfaches gelegenen Kulturgüter vermitteln, aber mit wohlüberlegter Beschränkung des Lehrstoffes und mit bescheidenem Lehrziel.
3. Den Grundpfeiler der Mittelschule haben entweder die sprachlich-historischen oder die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer zu bilden. Die Schule der ersteren Art kann entweder die klassische Kultur oder eine der modernen westeuropäischen Kulturen zum Hauptgegenstand ihres Unterrichts machen. Je nachdem das eine oder andere dieser drei Gebiete zum Grundpfeiler gewählt wird, sind die beiden anderen Gebiete dem ergänzenden Unterricht (teils als Pflicht-, teils als Wahlfächer) zuzuweisen.
4. Durchgängig ist sowohl in den sprachlich-historischen wie in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern nicht Überlieferung von gedächtnis-

mäßigem Lernstoff, vor allem nicht systematische Vollständigkeit des Unterrichts in irgend einem Wissensgebiet, sondern Verständnis für die Eigenart jedes Faches, Einführung in die Arbeitsmethoden und Entwicklung der Fähigkeit und Lust zu selbständiger Arbeit zu fordern.

5. Neben der Schulung des Denkens darf die Pflege von Beobachtung und Anschauung nicht vernachlässigt werden.

Demgemäß sind die bestehenden Mittelschulen in folgender Weise umzugestalten:

I. In der Oberrealschule haben die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer den Grundpfeiler zu bilden; als ergänzendes Pflichtfach ist eine der modernen Sprachen zu betreiben.

II. Das Realgymnasium ist in ein neusprachliches Gymnasium zu verwandeln, das die gründliche Erfassung der Kultur der Engländer oder der Franzosen anstreben müßte; das Lateinische soll nur so weit berücksichtigt werden, als es dem Verständnis der modernen Sprachen und Kulturen dient. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht hat als ergänzendes Pflichtfach durch alle Klassen hinzuzutreten.

III. Das altsprachliche Gymnasium soll wieder wahrhaft humanistisch werden, indem es fester auf den sprachlich-historischen Grundpfeiler gestellt wird, wobei die grammatisch-sprachliche Schulung in den unteren und mittleren Klassen zum Abschluß gebracht werden, auf der Oberstufe aber wesentlich in den Hintergrund treten müßte, sodaß der Bildungswert der Antike für den Schüler in viel intensiverer Weise, als es jetzt der Fall ist, fruchtbar gemacht werden könnte. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht tritt auch hier als ergänzendes Pflichtfach durch alle Klassen hinzu.

IV. Es ist darnach zu streben, daß der Übertritt an die Hochschule in der Regel im Alter von 18 Jahren erfolgen könne.

V. Auf der Oberstufe sämtlicher Anstalten müßte den Schülern Zeit und Gelegenheit gegeben werden, einen ihrer Neigung oder den besonderen Voraussetzungen des beabsichtigten Fachstudiums entsprechenden fakultativen Unterricht zu besuchen. Tunlichste Beschränkung der Stundenzahl im wissenschaftlichen Unterricht ist auch um deswillen notwendig, damit die körperliche Entwicklung zu ihrem Rechte komme, und die Freude an der Arbeit und die Fähigkeit zu geistiger Anstrengung erhalten bleibe.

VI. Der Übertritt von einer Anstalt in die andere soll namentlich auf der Unterstufe nach Möglichkeit erleichtert werden. Im Interesse aller Beteiligten liegt es aber, daß die nicht hinreichend befähigten Elemente schon in den untersten Klassen mit Strenge aus den höheren Schulen ausgeschieden werden.

VII. In der Überzeugung, daß für die Erreichung eines erzieherischen Erfolges wichtiger noch als die Schulorganisation die Lehrer sind, fordern wir eine Lehrervorbildung, die fünf Jahre Hochschulstudium umfaßt. Wir begrüßen jedes Mittel, das geeignet ist, diesem Stande begabte und tüchtige Persönlichkeiten zu gewinnen.

Gleichzeitig lud das Komitee durch einen Aufruf zu einer öffentlichen Versammlung ein, in der diese Leitsätze der Öffentlichkeit vorgelegt und erläutert werden sollten; diese fand am 10. Dezember unter dem Vorsitze des Professors Dr. Rehm, des derzeitigen Vertreters der Pädagogik an der Universität München, im Löwenbräukeller statt und gestaltete sich durch die außerordentliche Be-

teiligung — es hatten sich etwa 1000 Männer und Frauen eingefunden, darunter Vertreter des Königl. Kultusministeriums — zu einer die weitesten Kreise ergreifenden Kundgebung. Es kann festgestellt werden, daß die Versammlung den wichtigsten und grundlegenden Punkten des Programms durch reichlichen Beifall ihre Zustimmung gab, wenn es auch an Widerspruch in der Versammlung selbst und nachher in der Presse nicht gefehlt hat; verschwiegen soll auch nicht werden, daß namentlich Mittelschullehrer selbst wiederholt ihr Mißfallen und ihren Einspruch laut werden ließen.

Drei Redner: Prof. Dr. Cornelius, Dr. Reisinger und Schulrat Dr. Kerschensteiner hatten es übernommen, die in den Leitsätzen aufgestellten Richtlinien zu begründen, zu erläutern und näher auszuführen. Ihre Vorträge sind soeben im Druck erschienen[1]), und dieser Umstand rechtfertigt es, noch jetzt an dieser Stelle in einer zusammenfassenden Besprechung auf die Bewegung hinzuweisen, der wir die Schrift verdanken.

Es ist das Programm einer nach idealistischen Grundsätzen, nicht nach praktisch-utilitaristischen, gestalteten höheren Schule, das hier verkündet wurde; darum tönte durch die ganze Versammlung immer wieder — ich möchte das gleich vorausschicken, weil das gerade die Punkte sind, zu denen sich auch die Versammlung offenbar mit ungeteiltem Beifall bekannte — der Ruf nach Vereinheitlichung und Vereinfachung der Lehrpläne durch Annahme eines durchlaufenden einheitlichen Grundpfeilers für Unterricht und Erziehung in jeder Schulgattung, das Verlangen nach einem die im Menschen liegenden Fähigkeiten allseitig ausbildenden, auf Selbsttätigkeit des Schülers abzielenden, nicht auf Vermittlung von Wissen gerichteten Unterricht und die Forderung einer strengen Sichtung im Dienste der Auslese der wirklich brauchbaren Elemente, um eine wahrhaft tiefgründige Bildung zu ermöglichen.

In seinem einleitenden Referat über 'Erziehungsziele' entwickelte Prof. Dr. Cornelius in philosophischem Geiste das Wesen und die Aufgaben der Mittelschulen von innen heraus; nicht als das Ergebnis aller möglichen praktischen Bedürfnisse oder als Kompromiß zwischen allen denkbaren Fächern, die den Anspruch auf Aufnahme in den Lehrplan mit Berufung auf ihre wissenschaftliche Bedeutung erheben, sondern aus der Aufgabe der Schulerziehung, 'körperlich gesunde und geistig wertvolle Staatsbürger' zu bilden, und aus dem Wesen und Umfang der Kultur. An der zur Zeit bestehenden Schule rügt er 'die Zersplitterung durch das Chaos scheinbar gleichberechtigter Unterrichtsfächer' und 'die Art, wie der Lehrstoff dargeboten', d. h. daß er dem Schüler 'aufgenötigt' wird. Wohl erkennt er die Bestrebungen einsichtiger Lehrer ausdrücklich an, aber rechten Erfolg erwartet er von ihnen erst, wenn das ganze System geändert wird. In erster Linie steht ihm die Ausbildung des Menschen und der in ihm liegenden Kräfte, seine Erziehung durch eigene Übung und Selbsttätigkeit zu 'selbständigem Suchen und Finden, Begreifen und Beurteilen', 'zur Ehrfurcht, zur Begeisterung und zur Freude an der Tat'; 'an Stelle der

[1]) 'Aufgabe und Gestaltung der höheren Schulen'. Drei Vorträge von Hans Cornelius, Ernst Reisinger, Georg Kerschensteiner. 65 S. 1 Mk. München, Südd. Monatshefte 1910.

Wissensschule muß die Arbeitsschule treten'. Für diese nachschaffende Tätigkeit des Schülers bieten sich zwei Kulturgebiete, die nach ihrem Werte und ihrer Bedeutung — was besonders gegen Ostwalds einseitige Schätzung mit scharfen Worten ausgeführt wird — gleichberechtigt nebeneinanderstehen: das der Natur und das des menschlichen Geistes; daraus ergibt sich die Möglichkeit zweier Hauptarten höherer Schulen, je nachdem sie sich auf dem einen oder andern Gebiet als ihrem Grundpfeiler aufbauen und daran in die 'Arbeitsmethode' einführen, zugleich aber auch die Notwendigkeit eines ergänzenden Unterrichts in dem andern Gebiet, um auch für dessen Werte Verständnis zu wecken und einseitige Schätzungen, die das soziale Leben stören, zu vermeiden. Zum Schlusse wies der Vortragende noch auf die besonderen Erweiterungen des Lehrplans für den einzelnen Schüler und auf die angestrebte Erleichterung des Übertritts von einer Anstalt an die andere hin (Leitsatz V und VI); ihm persönlich schwebt dabei als Ziel eine 'Einheitsschule' neuer Art vor; auch die Bestrebungen auf Abkürzung der Studienzeit haben seinen besonderen Beifall.

Ein jugendlicher Stürmer und Dränger voll Idealismus trat in dem zweiten Redner auf: Dr. Reisinger, dem zweifellos das Hauptverdienst am Zustandekommen dieser Aktion beizumessen ist, verbreitete sich über den 'sprachlich-historischen Unterricht'. Ich glaube nicht, daß er sich immer freigehalten hat von der gerade für den Jüngeren naheliegenden Gefahr der unberechtigten Verallgemeinerung schlimmer Erfahrungen des einzelnen auf den gesamten Schulbetrieb; die Mängel, die er in der Methode gefunden hat, werden längst auch von verständigen Schulmännern als solche empfunden und bekämpft. Aber unbedingt muß doch anerkannt werden die feurige Begeisterung, mit welcher er als Angehöriger der jüngsten Lehrergeneration — unter Zustimmung der Versammlung — für den Bildungswert der Antike und die lebendige Kraft des Humanismus eingetreten ist, die Entschiedenheit, mit der er den 'aristokratischen' Charakter des Gymnasiums — im geistigen Sinne natürlich —, den Eigenwert und Selbstzweck einer wahrhaft guten Bildungsanstalt und die reinliche Scheidung aller Nebenzwecke betont, die Schärfe, mit der er die Ablenkung aller ungeeigneten Elemente von den humanistischen Anstalten durch strenge Siebung und Aufhebung des Monopols gefordert hat, um die Antike wieder wahrhaft fruchtbar machen zu können und so den alten Humanismus einer neuen Blüte entgegenzuführen. Diese Forderungen treffen in der Tat das Grundübel, das eine innere Gesundung und eine Hebung unserer Schulen hindert; so sehe ich gerne hinweg über andere Punkte, über deren Berechtigung sich streiten ließe, darin erblicke ich aber etwas wirklich Wertvolles, daß er die beiden grundsätzlich verschiedenen Tendenzen im Bildungswesen klar herausgestellt hat: die nach einer wirklichen Ausbildung der Persönlichkeit und die — um mit Nietzsche zu reden — nach einer 'raschen Bildung' des 'kouranten Menschen', des 'geldverdienenden Wesens', nach der bloßen Berechtigungsschule.

Eine Lust war es, den geistvollen Gedankengängen des dritten Redners zu folgen, Schulrat Dr. Kerschensteiners, über den 'mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht': Form und Inhalt fesselten in gleicher

Weise. Trotz der scharfen Satire, mit der manche Mängel des bestehenden Systems gekennzeichnet wurden, ist das Referat durchaus ein Stück praktischer Arbeit voll fruchtbarer positiver Gedanken. So ließ er vor seinen Hörern ein kaum geahntes Ideal einer naturwissenschaftlichen Anstalt erstehen und erhob sich zu einer Höhe der Betrachtung, die in der Tat den höchsten Anforderungen der Ausbildung der menschlichen Persönlichkeit gerecht wird: Naturwissenschaften nicht um der Kenntnisse und der Wissensmenge, auch nicht nur um der praktischen Bedeutung und des technischen Fortschrittes willen, sondern um der Erziehung willen, um den Schüler zur Schulung seines Beobachtungs- und Anschauungsvermögens, zur Weckung des Erkenntnis- und Forschungstriebes in die Arbeitsmethode einzuführen und ihn in seinem Laboratorium zu einem selbsttätig Forschenden zu machen, und die Mathematik hervorgeholt aus ihrer Weltabgeschiedenheit und dem praktischen Leben und der Natur zugeführt, in Beziehung gesetzt mit den andern Lehrgegenständen! Dabei sollen wahrlich die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer keineswegs degradiert werden und keine Einbuße erleiden an ihrem Ansehen und ihrer Geltung innerhalb der Schule. Im Gegenteil, Naturwissenschaften, in diesem Sinne und mit diesen Zielen getrieben und schließlich gar in den Dienst der ethischen Erziehung und der Pflege der sozialen Tugenden gestellt durch die Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften in den Schülerlaboratorien, und Mathematik unter dem großen sittlichen Gesichtspunkt im Schüler den Sinn für die mannigfachen Abhängigkeitsbeziehungen und Wechselwirkungen in Natur und Menschenleben zu wecken durch die Gewöhnung an 'funktionelles Denken', diese Ziele reihen sich durchaus harmonisch ein in die humanistischen Ziele des Gymnasiums; und wenn diese Gedanken Realität gewinnen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulen, dann ist nicht zu befürchten, daß diese aufgehen in der rein praktischen Vorbereitung für den technischen Beruf, dann ist nicht zu befürchten, daß über einer einseitigen Schätzung der Naturwissenschaften das historische, das 'humanistische' Moment zu kurz komme, daß so die Kluft zwischen zwei verschiedenen Denk- und Anschauungsweisen erweitert und dadurch das gegenseitige Verständnis und die gegenseitige Achtung in unserem sozialen Organismus beeinträchtigt werde!

Bei diesen charakterisierenden Bemerkungen zu den einzelnen Vorträgen verzichtete ich natürlich darauf, den Inhalt zu erschöpfen oder jeden Gedanken im einzelnen einer kritischen Prüfung zu unterwerfen; denn in ihren Einzelausführungen waren die Redner keineswegs durch das Komitee beschränkt, und sie dürfen darum nicht schlechtweg mit diesem identifiziert werden; gegeben waren bloß die 'Leitsätze' als Grundlage und Marschroute für die Vorträge; insofern sie die in den Leitsätzen niedergelegten Ideen begründen und veranschaulichen, insofern nur kommen sie bei einer Würdigung der gesamten Aktion in Betracht, für die aber nach wie vor das in den 'Leitsätzen' ausgesprochene Mindestprogramm allein verbindlicher Maßstab und Grundlage bleibt.[1])

[1]) Einige Punkte, die in den Vorträgen nicht zu ganz selbständiger Wirkung kommen konnten, behandelt Rehm in den Blättern für das Gymnasialschulwesen 1910 (XLVI) S. 1 ff.

Um der Bewegung im ganzen gerecht zu werden, muß man sich einen Augenblick daran erinnern, wie, d. h. unter welchen Einflüssen und nach welchen Gesichtspunkten, sich unser Schulwesen im vergangenen Jahrhundert entwickelt hat; nicht großzügig pädagogische, sondern weit überwiegend praktisch-utilitaristische Erwägungen waren es, die zu der jetzigen Organisation der höheren Schulen führten: eine Folge von Kompromissen unter den Ansprüchen der verschiedenen Berufe und wissenschaftlichen Fächer, ein infolge der Bevölkerungszunahme und infolge des Massenandrangs immer heftigerer Kampf um Examina und Berechtigungen und schließlich die durch oft recht wenig pädagogische Konzessionen erkaufte Behauptung des Gymnasial-Monopols, das sind die Stationen auf dem Weg zu der 'Bildungsnot', die wir heute beklagen.

Um daran zu erinnern, wie diese Bildungsnot schon vor 40 Jahren empfunden wurde, seien selbst auf die Gefahr hin, auf allzu Bekanntes zu verweisen, ein paar Sätze aus Nietzsches Vorträgen in Basel 'Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten' — auch um eines gewissen Parallelismus willen — angeführt: 'Zwei scheinbar entgegengesetzte, in ihrem Wirken gleich verderbliche und in ihren Resultaten endlich zusammenfließende Strömungen beherrschen in der Gegenwart unsere ursprünglich auf ganz anderen Fundamenten gegründeten Bildungsanstalten: einmal der Trieb nach möglichster Erweiterung der Bildung, andererseits der Trieb nach Verminderung und Abschwächung derselben'; demgegenüber hofft Nietzsche auf die Möglichkeit, 'zum Siege zu verhelfen dem Triebe nach Verengerung und Konzentration der Bildung als dem Gegenstück einer möglichst großen Erweiterung und dem Triebe nach Stärkung und Selbstgenugsamkeit der Bildung als dem Gegenstück ihrer Verminderung'. Und über das Überwuchern rein gelehrter Richtungen im Gymnasium sagt er: 'So mögen die Gymnasien auch jetzt noch Pflanzstätten der Gelehrsamkeit sein, aber nicht der Gelehrsamkeit, welche gleichsam nur die natürliche und unabsichtliche Nebenwirkung einer auf die edelsten Ziele gerichteten Bildung ist, sondern vielmehr jener, welche mit der hypertrophischen Anschwellung eines ungesunden Leibes zu vergleichen wäre.' Schließlich verweise ich noch auf die Ausführungen, die er am Schlusse des dritten Vortrags über das 'Berechtigungswesen' macht, über den 'Staat als Mystagogen der Kultur' durch 'die allgemeine Staatsbildung'.

Stellen wir uns unter diesem Gesichtspunkt die Frage nach dem Bleibenden in der Münchener Bewegung, nach dem, was dauernden Wert und Bedeutung behält, so möchte ich vier Punkte nochmals herausstellen — und nach diesen richtet sich meines Erachtens auch das endgültige Urteil.

Voran steht mir die Tatsache, daß hier Männer, die die verschiedensten Kulturgebiete repräsentieren, ja durch eigene schöpferische Tätigkeit an der Vermehrung der Kulturwerte an verschiedenen Stellen mitwirken, die somit selbst auf hoher Warte in unserem Kulturleben stehen, daß diese Männer, wie einst Fichte, Nietzsche, Paul de Lagarde u. a., ohne in einer direkten Beziehung zum Schulwesen zu stehen, wieder einmal frei von sich aus in der Öffentlichkeit klar ausgesprochen haben, was sie von der Schule, aus der die Gebildeten

unseres Volkes hervorgehen, verlangen und erwarten, daß sie sich zu der Überzeugung bekannt und diese ihre Überzeugung auch mit allem Nachdruck vor der Öffentlichkeit vertreten haben: hier handelt es sich um mehr als um bloße Berechtigungs-, Brot- und ähnliche Fragen der Utilität, hier handelt es sich um die große Bildungsfrage des deutschen Volkes. Wenn fast gleichzeitig in ganz zufälligem Zusammentreffen der Rektor der Münchener Universität Geheimrat Paul in seiner akademischen Antrittsrede eine ähnliche Auffassung, wenn auch mehr in negativer Kritik, entwickelt hat, so erhöht dies nur die symptomatische Bedeutung der Tatsache.

Zum zweiten erscheint mir wertvoll, daß diese Männer, wiewohl den verschiedensten Zweigen des Kulturlebens angehörig, einmütig — und zum Teil mit ganz besonderer Wärme — eingetreten sind für den bleibenden Wert und die lebendige, bildende Kraft der Antike, daß sie anerkannt haben, daß die beiden großen Kulturgebiete und somit auch die beiden Schulgattungen gleichberechtigt und ebenbürtig — bei richtiger Organisation — nebeneinanderstehen.

Für die Organisation unserer Mittelschulen ist wichtig die Forderung, daß der Lehrplan, um ein Hauptfach einheitlich gruppiert, einen in sich geschlossenen Bau darstellen, daß die Schule ohne alle Nebenrücksichten erst nach Ablauf des ganzen Unterrichtsganges auf einen Abschluß, die Reife zum Übertritt an die Hochschule, hinstreben soll, damit vor allem die Möglichkeit gegeben sei, die in einem Fache liegenden Erziehungskräfte und Bildungswerte auch wieder wirklich fruchtbar zu machen. Den individuellen Bedürfnissen will dabei eine neue Art von Bewegungsfreiheit entgegenkommen; gerade in München hatte P. Joachimsen ähnliches anderthalb Jahre früher gefordert (vgl. Blätter f. d. Gymn.-Schulwesen 1910 [XLVI] S. 81 ff.).

In diesem Interesse liegt auch das Postulat — und das möchte ich als vierten Punkt ausdrücklich noch hervorheben mit dem Bemerken, daß gerade die Ausführungen zu Leitsatz VI den Beifall der Versammlung fanden —, daß mit allem Ernst durch strenge Auslese und Sichtung die wirklich tüchtigen Elemente ausgeschieden werden, daß den Mittelschulen ihr Charakter als 'Ausleseschulen' gewahrt werden soll.

Es wäre nun freilich ein billiges Verfahren, diesen großen Gesichtspunkten und Richtlinien gegenüber naheliegende Einwände und skeptische Bedenken zu erheben vom Standpunkt der praktischen Durchführbarkeit oder der zwingenden Notwendigkeit der Verhältnisse; aber man müßte doch die Durchschlagskraft und die Macht großzügiger Gedanken unterschätzen, wollte man deshalb die Hoffnung auf ihren Sieg aufgeben; ist nur einmal die Überzeugung von der Notwendigkeit einer Änderung des Kurses durchgedrungen, dann wird sich allen scheinbaren und wirklichen Hindernissen zum Trotz die entsprechende Form finden; ist nur dieser Geist einmal in weiteren Kreisen lebendig, dann wird er sich auch selbst den Körper schaffen!

ZUR GESCHICHTE DES DEUTSCHEN UNTERRICHTS

Von Rudolf Windel

Von den deutschen Stilübungen hat am frühesten in der Schule, wenn auch mehr in der niedern als in der höhern, die sich dazu zu gut dünkte, der Briefstil Beachtung und Pflege gefunden. Fabian Frangk, den A. Matthias in seiner Geschichte des deutschen Unterrichts S. 41 den Pfadfinder guten deutschen Stils nennt, sucht in seinem 'Cantzlei vnd Titelbüchlein' auch der Theorie des Briefstils gerecht zu werden, aber die Hauptsache bleibt ihm doch, zur korrekten Anwendung der Titel in Briefen und Urkunden anzuleiten. Er sagt S. 18[1]): 'So viel sey von den titlen, so zun sendbrieffen gewöhnlich braucht werden, jtzund genug. Was aber die erfindung, anschickung, den schmuck gezirten Redens, vnd anders mehr belangt, das mag man sich (wo jemands diesem ferner nachdenken, oder komen wold) bey den Redekundigern erholen, denn solchs jnn dis kleine Büchlin vnd Layenschul zu viel wehre, dem gemeinen albern hauffen auch anfenglich, zu hoch vnd vnbegreifflich.' Was hier in den letzten Worten von F. Frangk angedeutet wird, versucht in beachtenswerter Weise zu verwirklichen ein Schulbuch, das 1601 zu Frankfurt a. M. gedruckt ist, und das gänzlich unbekannt zu sein scheint. Der Verfasser ist M(agister?) Abraham Saur. Ich weiß von ihm nichts, aus einer Stelle des Buches (S. 134) geht hervor, daß er ein großes Buch 'Notariorum Penus intituliert' geschrieben hat. Der erste Teil des Buches, der uns vor allem interessiert, trägt den Titel 'Epistel Büchlein vnnd Teutsch Rhetorik'. Auch er verlangt im ersten Kapitel im Anschluß an F. Frangk, daß jeder Brief aus fünf Teilen besteht: 'Nemlich, die Begrüssung deß, dem wir schreiben, genannt Salutatio auff Latein, vnd sonst ein Gruß. Nechst dem die Ursache, warumb wir zu ihm schreiben, geheissen Benevolentia oder ein Wegbereytung. Zum dritten, die Sache selbst, darumb wir schreiben, genannt Narratio. Hernach setzen wir unser Begeren, was wir in vorerzehlten sachen außgerichtet vnd gethan wöllen haben, vnnd heisset Petitio, oder ein Bitt. Als dann so beschliessen wir den Brieff, mit Zusagung der Dankbarkeit, vnd Erbietung vnser willigen Dienste, anfangende den Datum, vnd Tags deß schreibens, vnd ist die Conclusio.' Das Neue ist, daß er in diesem Teile nicht nur gerichtliche Urkunden und Geschäftsbriefe im Auge hat, sondern alle nur erdenklichen Arten von Briefen, und zum andern, daß er sich bemüht, die 'anfahende' Jugend dazuzubringen, daß sie aus seinen

[1]) Ich zitiere nach der Ausgabe vom Jahre 1538.

Unterweisungen 'ein gewissen Grund zierliches schreibens vnd redens schöpfen mag'. Er kennt zunächst eine überaus große Mannigfaltigkeit von Arten der Briefe. Ich gebe seine interessante Einteilung. Es wird gehandelt von Briefen: '1. Darinn man sich beschwernuß halben beklaget. 2. Darinn man tröstet. 3. Darinn man bittet. 4. Darinn man fordert oder vorschrifften gibt. 5. Darinn man vermahnet, straffet vnd vnderrichtet. 6. Darinn man einem etwas verweiset. 7. Darinn man sich entschuldiget. 8. Darinn man versöhnet vnd verbittet. 9. Darinn man dancket. 10. Darinn man Glück wünschet. 11. Darinn man jemand lobet. 12. Darinn man schertz vnd Kurtzweil treibet. 13. Wann auß schimpff Ernst wird, wie alsdann zu schreiben. 14. Schuldbrieff vnd Handschrifft. 15. Form etlicher Quitantzen. 16. Form ledigzehlungs Brieff, d. h. Briefe, in denen ein Unfreier frei gesprochen wird.' Sonst ist sprachlich interessant, daß die 'kurzweiligen' Briefe (S. 123) 'Filtzbrieff' genannt werden. Für jede Form dieser Briefe werden 'Exempel' geboten, oft sind diese Schulbeispiele für unser jetziges Empfinden sehr wenig glücklich gewählt. So beklagt sich einer, daß in seiner Abwesenheit ein Freund ihm seine 'Haußfrauw' zu 'vnehrlichen Wercken' gefordert hat (S. 18 ff.), so wird es einem (S. 88 ff.) verwiesen, daß er 'eine junge Jungfrauw beschlaffen, vnd im Elend vngeholffen sitzen lest'.

Aber nicht die 'Exempel' sind das Wichtigste an diesem Briefe, sondern die vom Verfasser genannte 'Materi', d. h. es werden bei jeder Art von Briefen Materialien gegeben, wie man denselben Gedanken z. B. des Glückwünschens oder Dankens in verschiedener Form oder in einer dem bestimmten Falle angemessenen Weise ausdrücken kann. So werden bei der 'Materi zu vermahnen' Formulare angegeben, wie man zu vermahnen hat beim Zank, bei der Trunkenheit, bei 'bösem Geschrey, bei Unfleiß' usw. Auch auf die Mannigfaltigkeit des Ausdrucks ist Verf. bedacht, wenn er Synonyme gibt vom 'Fleiß', in anderm Zusammenhang vom 'Gebären' und vom 'Sterben'. In diesen 'Materi' ist, glaube ich, der methodische Fortschritt zu suchen, der dieses Buch zu einem beachtenswerten für die Geschichte des Briefstils macht. In einem zweiten Teile wird die leidige Titelfrage gründlich erörtert, auch werden eine Menge Schenk-, Dank- und Werbungsbriefe gegeben.

Wie sehr Fabian Frangk mit seinem Titular-Büchlein Schule gemacht hat, davon zeugt ein anderes, wenig bekanntes Schulbuch, das ich nur kurz erwähne. Es trägt den Titel: Ein Kurtz Formular, vnd Cantzeley Büchlein, darin begriffen wird, wie man einem jglichen, was Standes, wirde, ehren vnd wesens er ist, schreiben sol. Vorhin im Druck verfasset, vnd itzund widerumst auffs New, mit vleis vbersehen, Vnd an viel örten mit newen Formularien deutscher Sendbriiue gemehrt vnd gebessert. Witteberg, Gedruckt durch Peter Seitz 1575. Es wird in ihm vor allem auf die Titel Gewicht gelegt. Unter den Beispielen überwiegen Gerichts- und Handelsbriefe und Urkunden. Zuweilen werden verschiedene Petitiones und Conclusiones angegeben, aber Systematik und Methode wird bei diesen Variationen durchaus vermißt.

Nicht mit dem deutschen Prosastile, sondern mit der deutschen Poesie beschäftigt sich ein eigenartiges Schulbuch aus dem XVII. Jahrh. Es ist von

dem Konrektor des Gymnasiums zu Halle in Sachsen verfaßt, Albrecht Christian Rotthe, und trägt den Titel: Vollständige deutsche Poesie, in drey Theilen. Leipzig 1688. Der erste Teil bietet nichts Besonderes. Er behandelt die Prosodie; vorausgeschickt ist ein Überblick über die deutsche Literaturgeschichte, der sich an Georg Morhofs 'Unterricht von der deutschen Sprache und Poesie' anschließt. Dagegen ist der zweite Teil eine einzige große methodische Verirrung. Dieser Teil trägt den Titel: 'Eine fernere Anleitung zu den insgemein üblichen Gedichten. Dabey gewiesen wird, was deren Materie sey, wo sie könne hergenommen, und wie sie könne ausgearbeitet werden'! Nicht sowohl auf Belehrungen über die Form, sondern über den Inhalt kommt es dem an, an manchen Stellen möchte man glauben, er wolle eine Aufsatztheorie geben. Nach ihm hat das Gedicht entweder ein thema simplex, d. h. es ist ein beschreibendes Gedicht, für ein solches ist die Wünschelrute der Invention der bekannte Vers:

Quis. quid. ubi. quibus auxiliis. cur. quomodo. quando.

Oder es ist ein thema compositum d. h. eine Erörterung eines allgemeinen Satzes, dann bietet die Chrie den nötigen Stoff. Die oft recht unbedeutenden Gedichte des Verfassers müssen als Beispiele für diese wohlfeile Weisheit dienen. Was für Spielereien der Verf. empfiehlt, dafür diene nur zum Beweise, wie er das sogenannte Cabalistische Alphabet zu verwenden empfiehlt. S. 41 heißt es: 'Als ich nehme das Wörtgen Tod und spräche, der wehre nichts anderes als ein Tag ohne Dampff; oder, ein Triumph ohne drohen oder umkehre, ein Durchgang ohne Trubeln etc. Item, es wehre ein Triumph, eine Order, ein Durchgang etc. Welches dann alles die Glückseligkeit eines Verstorbenen leicht an den Tag legt. Wenn ich nun das Wörtgen Tod nehme und rechne es nach der Zahle aus, da die Buchstaben nach der Ordnung, da sie folgen, etwas gelten, so gilt das T 19, das o 14, das d 4, diese zusammen gerechnet macht 37, weil nun eben diese Zahl in dem Wörtgen Feind steckt, so sag ich: der Tod ist ein Feind, und zwar ein allgemeiner etc. welche propositiones denn hernach leicht ausgearbeitet werden können. Und auf gleiche Arth kan auch nach andern Cabalistischen Alphabeten verfahren werden.'

Mehr anzuerkennen ist der dritte Teil des dicken Buches: 'Kürtzliche, doch deutliche und richtige Einleitung zu den Eigentlich so benahmten Poetischen Gedichten.' Hier wird über die Geschichte der Hirtengedichte, der Satire, der Komödie und Tragödie, sowie auch des Heldengedichtes manches Wertvolle und Interessante gesagt, unter anderm der Inhalt des Pastor Fido von Guarino und der Odyssee nicht ungeschickt wiedergegeben, die Geschichte des Romans wird nach Rappel gegeben. Sonst sind für diesen Teil seine Quellen: Happolts Diascepsis Poetica und des Jesuiten Masenius Palaestra eloquentiae ligatae. Ich setze aus diesem Teile nur die Definition der Tragödie her (S. 219): 'Die Tragödie ist ein Schauspiel, in welchem einer vornehmen und durchlauchtigen Person vollkommene und in gewisser Grösse bestehende Verrichtung mit feinen anständigen Episodiis und in hübscher Ordnung vorgestellet wird, daß sie durch

ihren schlechten und traurigen Ausgang Schröcken und Mitleiden errege und dadurch solche hefftige Affekten bei den Zuschauern reinige.'

Verf. gibt dann einen Entwurf zu einer Tragödie 'Das Leiden Christi', wie an einer andern Stelle zu einer Komödie 'Des Moses Hochzeit mit der Tochter des Reguel'.

Der erste, der in einem Schulbuche die Vereinigung der philosophischen Propädeutik mit der Unterweisung im Deutschen versucht hat, ist, soweit ich weiß, Christian Gottfried Schütz. Als klassischer Philologe und Herausgeber der Allgemeinen Jenaischen, später Halleschen deutschen Literaturzeitung ist er bekannt genug, aber seine pädagogische Tätigkeit ist bisher gar nicht gewürdigt. Seit 1769 war er Inspektor des theologischen Seminars zu Halle a. S. und des damit verbundenen Erziehungsinstituts. Letzteres hatte J. S. Semler eingerichtet, um darin Kandidaten der Theologie und Philologie in der Praxis des Unterrichts zu üben. Es erfreute sich der besonderen Gunst des Freiherrn von Zedlitz, der seit 1771 die Leitung der lutherischen Schul- und Kirchenangelegenheiten in Preußen hatte und zugleich Oberkurator der Universität Halle war. Für dieses Erziehungsinstitut hat Chr. G. Schütz mehrere Schulbücher teils selbst verfaßt, teils von andern verfassen lassen. Die Gesamtheit derselben nannte er Neues Elementarwerk für die niedern Klassen lat. Schulen und Gymnasien.[1]) Nicht direkt für dieses Erziehungsinstitut ist das Buch bestimmt, das ich im folgenden kurz besprechen möchte. Es trägt den Titel: Lehrbuch zur Bildung des Verstandes und des Geschmacks. Zum Behuf des öffentlichen Schul- und Privatunterrichts verfaßt von Chr. G. Schütz 1776. Schütz hatte schon bei der Leitung des Halleschen Seminars auf den deutschen Unterricht mehr Gewicht gelegt als es sonst damals üblich war. Vielleicht stand er dabei unter dem Einfluß des Freiherrn von Zedlitz, der seit 1747 Schüler des Collegiums Carolinum zu Braunschweig gewesen war, jenes aristokratischen Erziehungsinstituts, das Jerusalem, der Vater des durch Goethes Werther so bekannt gewordenen unglücklichen Sohnes, ins Leben rief[2]), das sich vor allem die Pflege der schönen Wissenschaften angelegen sein ließ und wohl als erste Schule die Beschäftigung mit der deutschen poetischen Literatur in die Zahl der Unterrichtsgegenstände mit aufnahm. In dem von Schütz verfaßten Lehrplan für das Hallische Seminar wird hier die zweite Klasse angesetzt: Grundsätze der Kritik in den schönen Wissenschaften. Schütz hat auch 1782 drei akademische Vorlesungen über Gotth. Ephr. Lessings Genie und Schriften herausgegeben. Auch das oben erwähnte Werk 'Lehrbuch zur Bildung des Verstandes und des Geschmackes' will dem deutschen Unterricht dienen, zugleich aber eine Art von philosophischer Propädeutik bieten. Nach der Einleitung will der Verf. durch dieses Buch mit wirken, daß der Schüler zur Er-

[1]) Das Buch 'Chr. G. Schütz, Darstellung seines Lebens, Charakters, Verdienstes nebst einer Auswahl aus seinem literarischen Briefwechsel' von dem Sohne Schützens verfaßt, ist alles eher als eine Biographie. Es enthält nur Briefe von und an Schütz.

[2]) Siehe Alfr. Heubaum, Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des XVII. Jahrhunderts I 284 ff.

kenntnis komme, daß 'die Kultur des reinen Verstandes ohne Geschmack bloß Leute für Studierstuben, aber nicht für die Welt hervorbringe, daß hingegen Kultur des Geschmackes, ohne gründliche Wissenschaft zu Hilfe zu nehmen, ganz und gar unmöglich sei, wenigstens in ein bloßes Spiel ausarte und jene fälschlich so genannten schönen Geister erzeuge, die in Gesellschaft Gecken, an und für sich aber ärger als Dummköpfe sein'. Methodisch wertvoll scheint mir an dem Buche zu sein, daß Schütz den Schüler anleiten will, richtige Begriffe der Philosophie und Ästhetik selbst aus gegebenen Stellen der besten 'Originalwerke der Alten und Neuen' abzuleiten. 'Es kann also zum Beispiel die Lehre von der Wahrscheinlichkeit bei einer guten Gelegenheit, etwa bei angestellter Prüfung eines historischen Zeugnisses erläutert, das Kapitel von der Rührung in den redenden Künsten nach Durchlesung einiger Reden des Cicero erklärt werden.'

Interessant ist des Verfassers Stellung zur Belehrung in der Moral. Das fünfte Stück des ersten Buches handelt über 'Gut und Scheingut'. Verf. sagt in der Einleitung, daß er über diese Begriffe handele, das tue er einigen 'Korrespondenten' zu Gefallen, die die Grundlinien der Moral in seinem Buche zu finden wünschten. Er selbst habe eigentlich die Ansicht, daß ein 'scientifischer' Vortrag der Moral auf die Universität, nicht auf die Schule gehöre. Indessen gebe er gern zu, daß bei der Lesung der Geschichte, der Redner und Dichter ein Hauptgeschäft des Lehrers es sein müsse, das moralische Gefühl wirklich zu erwecken, zu stärken und zu leiten, nicht über moralische Gegenstände zu räsonnieren. Daher habe er das Verfahren eingeschlagen, daß er den Schüler anleite, nach Lesung und Erklärung einer schönen moralischen Stelle, gewisse wichtige Grundsätze der Moral davon zu abstrahieren. Den Knaben dürfe man nicht gerade auf die höchsten und erhabensten 'Bewegungsgründe' zur Tugend führen, denn sie seien zu hoch für seinen Verstand, könnten deshalb auch für sein Herz keine große Wirkung haben. Am besten sei es ihn auf diesem Gebiete durch Beispiele zu lenken, und damit diese der Schüler nicht falsch beurteile, sei seine Aufmerksamkeit auf die gewöhnlichsten moralischen Vorurteile und die ihnen entgegenstehenden besseren Grundsätze zu richten.

Der erste Teil geht von den Irrtümern der sinnlichen Wahrnehmung aus, es wird dabei von den 'Sinnen' und der Empfindung gehandelt und auf Grund von Lucretius, De rerum natura 4, V. 380 ff. darauf hingewiesen, wie man zu erwägen hat, ob der Gegenstand, von dem die Empfindung wirklich herrührt, die Beschaffenheit hat, die wir ihm beilegen. Besonders wichtig scheint ihm der innere Sinn; darunter versteht er die Fähigkeit, sich nicht zu viel und nicht zu wenig zuzutrauen. Es gilt vor allem: *Nosce te ipsum*. Dies einzuschärfen, dazu soll die Lektüre ausgewählter, abgedruckter Briefe Senecas dienen. Aus der antiken Literatur bevorzugt er sonst Beispiele aus Quintilian, Cicero, Vergil und Horaz. —

Ich setze noch einige Themata her, um zu zeigen, wie wenig es dem Verf. darum zu tun ist, nur etwa Logik und Psychologie dem Schüler zu übermitteln.

Es wird über wahre und scheinbare Größe gehandelt, über den rechten Maßstab für 'Groß und Klein', über intellektuelle Wahrheit und Wahrhaftigkeit. Hier werden die verschiedenen Arten der Urteile gegeben und mit Beispielen aus der deutschen Literatur belegt. Im zweiten Teil des Buches wird eine Einteilung der Wissenschaften und Künste gegeben, 'wobei der Lehrer Anlaß nehmen kann, den Nutzen, den Inhalt einer jeden Wissenschaft und ihr Verhältnis gegen andere zu erklären'. Sonst behandelt der zweite Teil des Buches mehr Dinge, die dem deutschen Unterrichte angehören. So wird von der Klarheit und Bestimmtheit in der Erkenntnis des Wahren gehandelt und hierbei das Wichtigste über divisio, partitio und über die Definition gegeben. Tropen und Figuren werden besprochen und mit Beispielen aus deutschen Dichtern, besonders Klopstock, Haller und Wieland belegt. Bei der Erörterung der Mittel zur Rührung in den redenden Künsten wird auch Goethes 'Werther' herangezogen. In dem Abschnitt 'Von der Sprache des Umgangs' zeigt Verf., daß er ein Feind Herderscher 'Idiotismen und Provinzialismen' ist; in dem Abschnitte 'Vorbereitung zur Lektüre der Dichter' ist er ganz von Lessings und Sulzers theoretischen Ansichten über die Dichtkunst abhängig.

DIE AUSGESTALTUNG DES JUGENDWANDERNS AN UNSEREN HÖHEREN SCHULEN

Von Georg Werle

Abgrenzung der Aufgabe innerhalb der vorhandenen einschlägigen Literatur

Die Aufgabe dieser durch ihren Zweck begrenzten Arbeit kann nicht sein, die reichhaltige schon vorhandene Literatur über das Jugendwandern im allgemeinen, über seinen gesundheitlichen, erzieherischen oder unterrichtenden Wert im besonderen zu erweitern. Solche besonderen Betrachtungen vom gesundheitlichen Standpunkt finden sich aus der ersten Zeit der systematischen Pflege des Jugendwanderns in den Schriften eines F. L. Jahn, Gutsmuths, Ad. Spieß u. a., zusammengefaßt in dem klassischen Buch der Turnfahrten von Th. Bach, Wanderungen, Turnfahrten und Schülerreisen (Leipzig, 2. Aufl., 1885). In den Kreisen der Turner selbst wurde dann allmählich immer mehr die Wirkung auf das Gemüt und den Willen, damit erzieherische Gesichtspunkte überhaupt betont. Durchaus zu diesem Zweck sind nach Schulprogrammen der Erziehungsanstalt von Bender in Weinheim a. B. aus den Jahren 1842—49 die dortigen Schulreisen unternommen, und nach G. Credners Bericht über die Stoysche Erziehungsanstalt zu Jena (1869) derartige Unternehmungen an diesem Reforminstitut. In neuerer Zeit hat dann ausführlich Aug. Lomberg die Schulwanderungen im Sinne des erziehenden Unterrichtes (2. Aufl. 1893) behandelt und ihre Einwirkung auf die Willensausbildung insbesondere Dr. Konr. Koch, Die Erziehung zum Mute durch Spiel und Sport S. 128 ff. Für Ausbeutung zu unterrichtlichen Zwecken war am meisten geeignet die schon oben erwähnte Schulreise, eine besondere Form der Jugendwanderung. Nach dem Vorgange der Stoyschen und Benderschen Erziehungsanstalten hat sie theoretisch zu 'Anschauungsgängen in deutscher Landes- und Volkskunde' ausgestaltet T. Ziller im 2. Jahrb. des Vereins für wiss. Pädagogik 1870 S. 214 bis 228 (zur Theorie pädagogischer Reisen) und Bartholomäi im V. Jahrg. desselben Jahrbuches 1873 S. 209—249. Ins einzelne gehende praktische Anleitungen für ihre Durchführung zu diesem Endzweck geben O. W. Beyer, Deutsche Ferienwanderungen und Schülerreisen 1894 und E. Scholz in Reins Sammelwerk 'Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena' III u. V.

Nachdem dann in dem letzten Jahrzehnt die Förderung des Jugendwanderns auch außerhalb des engeren Rahmens der Turnfahrt, Schulreise oder Exkursion das Interesse weiterer Kreise gefunden hat, zeugen davon zerstreute Aufsätze namhafter Pädagogen und Mediziner in den verschiedenen schulgesundheitlichen Zeitschriften. Abschließend zusammengefaßt wurden zuletzt diese zerstreuten Anregungen im Auftrage des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und

Jugendspiele in Deutschland von zwei hervorragend beteiligten Schulmännern, Studiendirektor Prof. H. Raydt und Oberlehrer Fr. Eckardt in Band 7 der 'Kleinen Schriften des Zentralausschusses usw.' betitelt: 'Das Wandern, Anleitung zur Wanderung und Turnfahrt in Schule und Verein' (Verlag Teubner, Leipzig 1908). In dieser vielumfassenden und trotzdem übersichtlich gearbeiteten Schrift findet sich im Kap. V behandelt die (seitherige) Förderung des Wanderns u. a. durch die verschiedenartigsten Vereinigungen von Erwachsenen wie Turnvereine, touristische und gemeinnützige Vereine, sowie durch Schülervereinigungen. Diese letzteren mit ihrer Tätigkeit zur Förderung des Jugendwanderns werden anerkannt als eine besonders erfreuliche Erscheinung, weil diese Schülervereinigungen, erwachsen aus einer Art Selbsthilfe zu einer Zeit mangelnden Verständnisses für das Recht der Jugend auf die weite Welt, auch jetzt noch jahraus, jahrein mehreren Tausenden aus ihren Kreisen auf längeren oder Eintagsfahrten zu diesem Rechte verhilft (S. 88). Trotzdem scheint diese ganze Bewegung, besonders auch in ihrer Bedeutung für die Schule und Erziehung, nicht genügend gewürdigt zu sein. Vorliegende Arbeit findet demnach ihre Aufgabe darin, zunächst die verschiedenen im Reiche bestehenden Schülervereinigungen zur Förderung des Jugendwanderns im Verfolge ihrer Entstehung aufzuzeigen, sodann nach der Darstellung ihrer Organisation und der praktischen Durchführung der Schülerwanderungen ihre Bedeutung für die Schule, gegebenenfalls ihre Nutzbarmachung zu pädagogischen Zwecken klarzulegen.

A. Geschichte der Schülervereinigungen zur Förderung des Jugendwanderns in Deutschland

In der einheitlichen Durchführung der Jugendwanderungen über das ganze Land konnte Frankreich das Muster abgeben. Von Paris war im Jahre 1876 auf Anregung des Club Alpin Français die Bewegung der Caravanes Scolaires ausgegangen; und was seinerzeit in der Hauptstadt begonnen hatte, das wird noch heute fortgeführt durch ganz Frankreich und darüber hinaus bis nach Algier und Tunis. Die Anregung, die damals der C.A.F. der Sache des Jugendwanderns gab, übertrug sich in Deutschland zunächst auf den Bruderverein, den Deutschen und Österreichischen Alpenverein, der auf seiner Tagung in Bamberg folgenden Beschluß faßte: 'Die Generalversammlung empfiehlt den Sektionen, der Frage der Veranstaltung von Schülerausflügen und -reisen ihre Aufmerksamkeit zu schenken.' Tatsächlich bewilligte daraufhin die Sektion Dresden als erste einen Betrag von jährlich 300 Mk. für diese Zwecke und legte damit den finanziellen Grund zu der von ihr selbst unabhängigen Organisation der Dresdener Schüler-Reisen (D.S.-R.; siehe unten!).

Ein neues pädagogisches Moment, nämlich das bewußte Streben nach Einfachheit nach dem Muster des Rousseauschen 'Zurück zur Natur!', hatten mittlerweile auf schweizerischem Boden die alkoholfreien Schülerwanderungen unter Dr. Matter in Frauenfeld und die der Hofwiler Seminaristen unter Seminarlehrer Stump-Bern hereingebracht.

Unabhängig von jenen tauchten nun fast gleichzeitig an verschiedenen

Orten des Reiches neugegründete Vereinigungen aus den Kreisen der Schüler und der studierenden Jugend auf zu gemeinsamen Wanderungen auf dem Boden größter Einfachheit:

In Berlin-Steglitz bildete sich im Jahre 1898 zu diesem Zweck auf Anregung des damaligen stud. jur., jetzigen Kanzleidragoman in Beirut, Hoffmann eine freie Vereinigung ehemaliger Schüler des Steglitzer Gymnasiums unter dem klingenden Namen 'Wandervogel', dabei rückhaltig unterstützt durch einen Ausschuß von Erwachsenen, unter denen als die ersten zeichneten Schriftsteller W. Kirchbach, H. Sohnrey, praktischer Arzt Dr. Hentzelt und die Gymnasialprofessoren Dr. Brinckmann-Zehlendorf und Gurlitt-Steglitz. Die Vereinigung selbst gewann immer stärkere Teilnehmerzahl und rekrutierte sich allmählich hauptsächlich aus Schülern der Berliner, Steglitzer, Groß-Lichterfelder und Zehlendorfer Gymnasialklassen von Quarta bis Prima und aus Studierenden der Berliner Universität.

Der obenerwähnte Ausschuß, der sogenannte 'Eltern- und Freundesrat', war bis zum Jahre 1905, nach einem im November d. J. gedruckten 'Mitgliederverzeichnis des Eltern- und Freundesrates zum Wandervogel', bis auf 230 Erwachsene aus allen Ständen angewachsen.

Trotz einer straffen Organisation, vielleicht auch deswegen, traten bald in den eigenen Reihen des neugegründeten Bundes Spaltungen ein, die dazu führten, daß heutzutage die Wandervogelsache hauptsächlich von zwei größeren und zwei kleineren örtlich begrenzten Verbänden vertreten wird. Von diesen beschränkt sich der 'Wandervogel-Steglitz, eingetragener Verein', unter der Leitung von Prof. Dr. Albrecht-Groß-Lichterfelde auf die Reichshauptstadt und ihre Vororte. Den Verkehr zwischen dem Vorstand und den Eingetragenen vermittelt ein 'Nachrichtenblatt'. Überhaupt ist seine Organisation ähnlich dem großen Mutterbunde, der als 'Altwandervogel' weiterbesteht und das ganze Reich umfaßt mit Ausnahme von Bayern.

Für diese Hochburg des kleindeutschen Partikularismus mußte im Jahre 1904 ein besonderer 'Wandervogel, Verein zur Förderung des Jugendwanderns in Bayern' geschaffen werden, der seinen Hauptstützpunkt in München hat, unter den Mitgliedern auch solche aus dortigen pädagogischen Kreisen hat (Dr. Ammon, Dr. Geistbeck, Baumann usw.), Ortsgruppen in Augsburg und Nürnberg besitzt und im übrigen Zukunftsaufgaben vor sich sieht.

Unabhängig von dieser Zentralbewegung haben sich an einzelnen Orten Lokalzusammenschlüsse gebildet, zum Teil auf Anregung einzelner, andererseits durch Touristenvereine gefördert. In Magdeburg war es ein stud. E. Wolfrom, der im Jahre 1902 die dortigen wanderlustigen Schüler höherer Lehranstalten nach Altersklassen zusammenschloß zum Zweck gemeinsamer Wanderungen unter älteren Führern unter dem Namen 'Magdeburger Wanderriegen höherer Schüler'. Im Januar 1908 konnte er im 'Nachrichtenblatte des Steglitzer W.-V. e. V.' (Jahrg. V, Nr. 1), endlich auch von der nötigen Fundierung des Unternehmens durch einen 'Eltern- und Freundesverein' berichten. Größere Wanderungen standen für 1907 nicht verzeichnet, wohl aber 57 Halbtagswanderungen an

freien Tagen. An Eingetragenen hatten die M.W.-R. im Jahre 1907 im ganzen 250. Nur ein Ableger von ihnen sind die 'Hallischen, Neuhaldenslebener, Halberstädter und Wolfenbütteler Wanderriegen', aus Schülern und Seminaristen gebildet (gemeinsames Organ: 'Nordthuringia, Zeitschrift für Heimat und Wanderung'). Ähnlich in der Organisation sind auch die 'Wanderfahrten Stettiner Gymnasiasten'.

Von anderer Seite, nämlich durch eine Geldzuwendung der Sektion Dresden vom D.-Ö. A.-V., wurde die Gründung eines 'Freien Ausschusses für Dresdener Schülerreisen' im Jahre 1906 möglich gemacht, dem zunächst Lehrer an höheren Schulen Dresdens beitraten. Heute steht der Ausschuß für D.S.-R. unter Leitung des Oberlehrers Herrn Fr. Eckardt völlig losgelöst von der Sektion auf neutralem Boden, auf dem sich auch andere für die Sache interessierten Personen und Vereine zusammenfinden können.

Diese Dresdener Schülerreisen (ebenso wie die Reichenberger, einem Partner jenseits der böhmischen Grenze) unterscheiden sich von den übrigen eigentlich nur durch die ganz beschränkte Teilnehmerzahl bei größeren Veranstaltungen, die dadurch erreicht wird, daß für 2—3 jüngere Schüler ein älterer die Führung und Verantwortung übernimmt. In den zwei ersten Jahren seines Bestehens wurden 8 Sonntagsfahrten für 230 Schüler unternommen, auf 12 festen Reisen wanderten 139 Schüler in 41 Gruppen, auf freien Reisen 211 Schüler in 69 Gruppen (vgl. Raydt und Eckardt, S. 89).

In der Entwicklung verschieden von diesen Dresdener Schülerreisen sind die Darmstädter Schülerwanderungen: diese waren umgekehrt ursprünglich selbständige Schülerfahrten unter Leitung eines Oberlehrers, Herrn Prof. Kissinger; nachträglich aber unter die Obhut und Unterstützung des Odenwaldklubs gestellt, sind sie eher zu den Veranstaltungen zu rechnen, die touristische Vereine für das Jugendwandern getroffen haben, wie noch sonst der Harzklub, der Gebirgsverein für die sächsische Schweiz, der Schwäbische Albverein u. a. Sie sind bei Raydt-Eckardt S. 77—88 zusammengestellt und stehen abseits von dieser Betrachtung.

Während auf das ganze übrige Reich der vorerwähnte 'Altwandervogel' bis 1907 allein seine Werbetätigkeit erstreckt hatte und bis zu diesem Zeitpunkte rund 1600 Jugendwanderer um sich geschart hatte, teilte sich nunmehr mit ihm in diese Arbeit auf dem Boden einer freien Konkurrenz, aber gegenseitigen Rücksichtnahme an kleineren Orten der 'Wandervogel, deutscher Bund für Jugendwanderungen'. Als fortschrittliche Neuerungen betonte dieser gegenüber seinem Vetter:

1. Der Bund will die Wandervogelbewegung auf die Jugend aller Stände und beider Geschlechter ausdehnen.

2. Für die Dauer der Fahrten ist der Alkoholgenuß für alle Teilnehmer unstatthaft.

3. Den Ortsgruppen ist volle Selbständigkeit zur Anpassung an örtliche Verhältnisse, das Recht der Selbstverwaltung und Selbstbestimmung gewährt.

Es war eine natürliche Gegenbewegung, die von Jena aus gegen die straffe

Zentralisation in Berlin erfolgte, wobei gleichzeitig das ursprüngliche Ideal der größtmöglichen Einfachheit besonders in einem für die Eltern wie für die Schulbehörden gleichwichtigen Punkte wiederaufgefrischt und satzungsmäßig festgelegt wurde. Deswegen hat auch dieser W.-V. d. B. während knapp 3 Jahre seines Bestehens rasch an Verbreitung gewonnen, besonders in Mitteldeutschland, und zählt im Jahre 1910 in 70 Ortsgruppen gegen 15—1700 eingetragene Jugendwanderer, vorläufig fast nur aus höheren Lehranstalten.

Weit größere Erfolge, und während seiner 10jährigen Entwicklung von Jahr zu Jahr mehr, kann naturgemäß der Altwandervogel, und zwar besonders aus Norddeutschland, aufweisen. Allein im Jahre 1907, für das mir eine Fahrtenstatistik des 'Altwandervogels' vorliegt, wurden ausgeführt im ganzen 847 Fahrten mit insgesamt 10142 Teilnehmern (darunter 111 Ferienwanderungen mit insgesamt 864 Reisetagen und 1148 Teilnehmern). Im vorhergehenden Jahre 1906 waren durch denselben Bund 493 Fahrten mit einer Gesamtbeteiligung von 5953 Teilnehmern zustande gekommen.

B. Organisation der Schülervereinigungen zur Förderung des Jugendwanderns

Die Organisation des A.-W.-V. war wohl allen den später entstandenen Wandervereinigungen von Schülern das ursprüngliche Vorbild und ist auch heute noch mustergültig in ihrer Straffheit und richtigen Verwendung jugendlicher Triebe und Anlagen. Die Bezeichnung 'Schülerverein' könnte den falschen Glauben erwecken, als bildeten die Schüler untereinander den Verein. Obgleich nun nach meinen Erfahrungen aus einigen mitteldeutschen Gruppen des 'Deutschen Bundes' keine von diesen in ihrer Tätigkeit gegen die vier pädagogischen Forderungen verstoßen kann, die 1904 A. Rausch in 'Schülervereine, Erfahrungen und Grundsätze' S. 45 für die Daseinsberechtigung von Schülervereinen zur Voraussetzung macht[1]), so legen doch alle derartigen Wandervereinigungen Wert darauf, keine Schülervereine zu sein. Vielmehr bildet der mehrfach erwähnte Eltern- und Freundesrat das juristische Rückgrat und die finanzielle Stütze des Bundes oder der Ortsgruppe, meist bestehend aus den Eltern der mitwandernden Jugend und aus Freunden, die kraft ihres Berufes für die Sache des Jugendwanderns sich gewinnen ließen, so Ärzte, Offiziere, Lehrer. Deshalb betont der allein in das Vereinsregister aufgenommene 'Steglitzer W.-V. e. V.' in einem Werbeblatt: 'Der Verein wird geleitet durch

[1]) 1. Die Aufgabe und Beschäftigung des Vereins muß in Einklang stehen mit den obersten Zwecken der Erziehung und des Unterrichts, so daß der Schule nicht fremdes oder gar nachteiliges Interesse hineingetragen wird. 2. Doch kann ein Verein sich nicht einer Aufgabe unterfangen, die von zentraler Bedeutung ist für die Schule, weil nur Beiwerk zum Gegenstand der Vereinstätigkeit gemacht werden kann. 3. Es muß sich um eine leichte Beschäftigung handeln, die den körperlichen und geistigen Kräften der Jugend so entspricht, daß sie sich ihr selbständig und zugleich mit befriedigendem Erfolg hingeben kann. 4. Auch die Leitung muß einer der Schüler besorgen können, weil bei der Leitung durch einen Lehrer der eigenartige Wert freier Selbstentfaltung in Wegfall kommt und weil ein fremder Leiter sich zwischen Schüler und Lehrer eindrängen würde.

einen geschäftsführenden Vorstand von 7 Mitgliedern. Schüler können nie Mitglieder des Vereins selbst, dem nur Eltern, Lehrer und die Führer angehören, werden. Dadurch, daß man sich in die Schülerliste eintragen läßt, ist man zu nichts verpflichtet, weder zu regelmäßiger Teilnahme an allen Ausflügen noch zur Zahlung irgendeines Beitrags.' Der Zusammenhang zwischen den erwachsenen Mitgliedern und der Jugend wird gewahrt einmal durch gelegentliche Elternabende, an denen bei musikalischen und sonstigen Darbietungen der Jungen die Eltern Gelegenheit haben, den Geist, der durch das Ganze weht, zu erfassen; sodann dauernd durch das regelmäßig zugesandte 'Nachrichtenblatt'. In diesem finden die Eltern Schilderungen der Reisen vom Führer oder auch von den kleinen Teilnehmern selbst, kürzer gefaßte Berichte aus der Bewegung des Bundes und verwandter Bestrebungen, Austausch von Erfahrungen, Ankündigung der geplanten Reisen u. dgl. m.

Zwischen den Geführten der betr. Ortsgruppe und den Führern bildet ein wichtiges Bindeglied die obenerwähnte Schülerliste ('Scholarenbuch') oder 'Buch der Wandervögel'. Es ist dies ein Verzeichnis derjenigen Schüler, die sich öfters an den Ausflügen und Reisen beteiligen wollen. Die Eingetragenen erhalten das Recht auf wöchentliche Benachrichtigung über alle geplanten Unternehmungen und auf Zusendung des Nachrichtenblattes. Zur Belebung des Eifers hat die Wanderordnung des bayerischen W.-V.-München die besondere Bestimmung, daß zu den Ferienreisen nur solche Eingetragene zugelassen werden, die sich rege an den Sonntagsausflügen beteiligt haben. Die Eintragung in die Schülerliste geschieht durch Anmeldeschein, die gleichzeitig versehen sein müssen mit der schriftlichen Einwilligungserklärung des Vaters oder seines Stellvertreters. Zugelassen sind alle wanderlustigen Schüler, hauptsächlich von den höheren Schulen; doch sollen Volksschüler und andere geeignete junge Leute bis zu 18 Jahren nicht grundsätzlich ausgeschlossen sein; auch Mädchen, nötigenfalls in besonderen Abteilungen, die Wanderungen zugänglich zu machen, hat ich der 'W.-V. deutscher Bund' ausdrücklich vorbehalten (vgl. S. 254).[1])

Den Führerrat selbst, dem die Vorbereitung und Leitung der Wanderfahrten und sonstiger Veranstaltungen obliegt, bilden die vom Vorstand ausgewählten ständigen Führer, die in Anbetracht ihrer zahlreichen tätigen Leistungen von jeglichem Beitrag befreit sind. Eingetragene haben es nie direkt mit dem Vorstande, sondern nur mit dem Führerrat zu tun. Dieser, durch einen Obmann vertreten, ist dem Eltern- und Freundesrat Rechenschaft und Verantwortung schuldig. Die Beschaffung von geeigneten Führern in der nötigen Anzahl, eine Kernfrage bei solchem Zusammenschluß von Jugendlichen, haben die verschiedenen Organisationen verschieden bewerkstelligt. Die Führung ausschließlich durch Erwachsene, meist Lehrer, haben in Deutschland allein die Darmstädter Schülerwanderungen des Odenwaldklubs (ebenso wie die französischen Caravanes scolaires, bei denen noch sogenannte 'Unteroffiziere', ältere

[1]) Über die Tätigkeit des 3—4 Jahre bestehenden 'Bundes der Wanderschwestern' unter Leitung von Frau W. Kirchbach-Großlichterfelde habe ich nichts Näheres erfahren können.

Schüler zur Unterstützung beigegeben sind). Die Führung durch Studenten, meist frühere Eingetragene, die über die Schule hinausgewachsen sind, und Schüler aus den oberen Klassen haben die 'Steglitzer W.-V.' und die 'Dresdener Schülerreisen'. Dagegen nur von Schülern werden die kleinen Gruppen der 'Magdeburger Wanderriegen' und die 'Wanderungen Stettiner Gymnasiasten' geführt. Zu allen drei Möglichkeiten der Führerbeschaffung, aus Kreisen der Erwachsenen, der Studenten und der älteren Schüler, mußten wegen ihrer Ausdehnung über das ganze Reich und der dadurch bedingten Verschiedenheit der örtlichen Verhältnisse der 'Altwandervogel' und der 'Deutsche Bund', die beiden größten Jugendvereinigungen greifen. Deshalb bestimmen die Satzungen des A.-W.-V. über die Mitgliedschaft zum Führerrat: 'Mitglied kann jeder rechtsfähige, ehrenhafte frühere Schüler einer höheren Lehranstalt werden, der durch längere praktische Betätigung im A.-W.-V. sein Interesse an der Sache und seine Fähigkeit als Führer bewiesen hat. Schüler sind vom Beitritt ausgeschlossen, jedoch sind die Führer berechtigt, ältere geeignete Schüler als «Hilfsführer» zur Heranbildung auszuwählen. Die Bundesleitung entscheidet darüber, ob die vorgeschlagenen Schüler als Hilfsführer herangezogen werden sollen. Sie kann ungeeignet erscheinende ablehnen, bereits angenommene wieder entlassen.' Um ungeeignete Elemente fernzuhalten, ist meist die Bestimmung getroffen, daß Beitrittsgesuche zur Führerschaft schriftlich an die Bundesleitung zur Entscheidung gelangen und daß derselben Instanz auf Antrag dreier von ihren Mitgliedern auch der Wiederausschluß möglich sein soll. Der Tatsache, daß die Führer dem Vorstand des lokalen Eltern- und Freundesrates Rechenschaft schuldig sind, scheint der W.-V. d. B. besser Rechnung zu tragen mit seiner Bestimmung: 'Die Auswahl von geeigneten Führern ist Sache der Ortsgruppen.' So kommt's, daß je nach den örtlichen Verhältnissen die Führerschaft gebildet wird von Studenten oder angehenden Lehrern auf Seminarien, denen vielleicht ältere Schüler als Hilfsführer zur Seite stehen, sodann von Erwachsenen jeglichen Alters, die sich bereit erklären, meist Lehrern beiderlei Vorbildung. Sind mehrere höhere Schulen vorhanden, so werden diese möglichst gleichmäßig berücksichtigt und an jeder ein Vertrauensmann mit Bekanntmachung der Fahrtenpläne am schwarzen Brett beauftragt. Alle bei der Bundesleitung angemeldeten Führer werden auf Kosten des Bundes in eine Haftpflichtversicherung aufgenommen, welche die Haftung für unterwegs vorkommende Unfälle übernimmt, wenn die betreffende Fahrt vorher von dem Vorstand des Eltern- und Freundesrates genehmigt war. Von jeder Fahrt wird die Bundesleitung von dem Ortsgruppenleiter durch einen kurzen Bericht unterrichtet über Wegroute, Dauer und Kosten der Fahrt sowie über Zahl der Teilnehmer. Nach der Zahl der verfügbaren Führer richtet sich die Zahl der Teilnehmer, die zusammen für eine Fahrt übernommen werden kann. Je kleiner diese Zahl, um so leichter die Führung, um so erspießlicher aber auch der erzieherische Gewinn der ganzen Wanderung für die Beteiligten. Denn abgesehen von der schwierigen Überwachung des Ganzen und von der umständlichen Beschaffung von Lebensmitteln und Quartier stellt der Herdenbetrieb eine ganze Reihe

hygienischer und pädagogischer Vorteile der freien Bewegung in frischer Luft stark in Frage. Andererseits ermöglicht und verlangt die Wanderung in kleinen Gruppen die stärkere Anteilnahme jedes einzelnen am Wohlergehen des Ganzen und ist damit schon auch zur Heranbildung eines geeigneten Führerstammes selbst die beste Vorschule. In kleinsten Gruppen zu je 4—6 Teilnehmern gehen die 'Reichenberger Schülerfahrten' und nach deren Muster die 'Dresdener Schülerreisen' vonstatten. Von diesen haben es wiederum die 'Magdeburger Wanderriegen' übernommen, aber nur für ihre längeren Reisen; und auch da halten sie nur beim Marschieren gewissen Abstand oder wählen getrennte Wege, treffen sich aber wieder zur Mittagsrast oder am Abend. Sonst sind die Wandervögel wenigstens auf größeren Reisen in Gesellschaften von höchstens 10—15 Teilnehmern unter einem Führer vereinigt. Sind für Ferienfahrten eine größere Anzahl angemeldet, so gehen zwei oder mehrere Horden unter besonderen Führern, womöglich auf verschiedenen Wegen, unterwegs. Von dieser Regel wird höchstens bei Eintagsfahrten abgewichen, und auch dann sind es Ausnahmen. Die dann nötigen Maßnahmen wie verschärfte Marschordnung, geordneter Zug, gar im Gleichschritt durch die Dörfer sind deshalb in den mir vorliegenden Wanderordnungen nicht vorgesehen.

Über die Wanderordnung selbst nur weniges. Im Druck ist eine solche meines Wissens nur herausgegeben von dem bayerischen W.-V.-München. In ihrer knappen Fassung eignet sie sich als Grundlage für die folgende Darstellung der bei anderen Jugendwandervereinigungen gemachten Erfahrungen:

'Wanderungen: a) Tages- und Halbtagesausflüge finden an den schulfreien Tagen, meist nach Schluß der Schulkirche statt, b) mehrtägige Reisen in den großen Ferien, an Weihnachten, Ostern und Pfingsten.

1. Zu den Reisen werden nur solche Eingetragene zugelassen, die sich rege an den Sonntagsausflügen beteiligt haben.

2. Zu den größeren Reisen ist persönliche Anmeldung bei dem Führer erforderlich. Bei der Anmeldung ist die schriftliche Erklärung des Vaters oder seines Stellvertreters beizubringen, daß dieser die Teilnahme an der betreffenden Fahrt gestattet. Gleichzeitig ist das angesetzte Reisegeld bei dem Führer gegen Quittung einzuzahlen. Die Anmeldung kann gegen Rückgabe der Quittung zurückgezogen werden. . . . Die genauen Angaben über Weg, Abfahrt, Nachtquartiere, Rückkunft, Poststationen (für Nachsendungen) sind aus besonderen Itinerarien ersichtlich.

3. Falls mehr als 15 Leute zu einer Fahrt zusammenkommen, kann die Gruppe geteilt werden.

4. Den Anordnungen der Führer ist unbedingt Folge zu leisten.

5. Für die Tageseinteilung gilt: Früh aus dem Quartier, Wanderung bis Mittag, von längeren oder kürzeren Rasten unterbrochen, etwa 3 Stunden Mittagsrast, 2—3stündige Wanderung mit entsprechenden Rasten. Änderung des Weges, Abkürzung oder Verlängerung der Reisen sind vorbehalten.

6. Verpflegung: Jeder Teilnehmer hat sich mit Kochzeug (Ausrüstungsanweisung) und Proviant für die ersten Reisetage zu versehen. Das Mittags-

essen wird in der Regel von jedem selbst bereitet (Rezepte im W.-V.-Kochbuch). Es empfiehlt sich Kochgemeinschaften zu bilden zur besseren Ausnützung der Vorräte. Frühstück und Abendessen wird je nach Umständen im Gasthaus eingenommen oder selbst gekocht. Genuß alkoholischer Getränke und Rauchen ist unstatthaft. Als Nachtlager dienen Stroh, Heu oder Betten.

7. Die Reisekasse verwaltet der Führer; er bestreitet daraus die Kosten für Eisenbahnfahrt, Nächtigung, Frühstück usw. Auch wird nach Ermessen des Führers zur Ergänzung des Proviants täglich ein entsprechender Betrag, 'der Sold' ausbezahlt. An Taschengeld soll jeder Teilnehmer höchstens ein Drittel des angesetzten Reisegeldes mitführen. Um Mißbrauch zu verhindern, ist der Führer jederzeit berechtigt, das Taschengeld in Verwahrung zu nehmen.'

Die Halbtagesfahrten in die nähere Umgebung werden häufig als Spielnachmittage ausgefüllt mit Kriegs- oder Manöverspielen, die um so mehr Begeisterung wecken, als sie sich frei zu halten haben von den Auswüchsen der 'Schülerbataillone'. Die Tagesfahrten sollen die großen Ferienreisen vorbereiten, indem sie die jugendlichen Wanderer allmählich an die Durchschnittsmarschleistung gewöhnen (25—30 km im Tag), andererseits Gelegenheit geben, von dem Führer und älteren Kameraden manche Erfahrung abzusehen, vor allem bei der Mittagsrast die geheimnisvolle Kunst des Abkochens im Freien zu erlernen. Die völlige Unabhängigkeit vom Gasthaus, wodurch sich die Wanderungen von selbst auch alkoholfrei gestalten, verbilligt solche Eintagsausflüge so weit, daß die Eltern selten mehr als die vielleicht nötigen Fahrtkosten zu bestreiten haben. Dieses Bestreben, durch Verminderung der Kosten die Zugänglichkeit der Fahrten zu steigern und sie dadurch auch Minderbemittelten, selbst wenn mehrere aus derselben Familie kommen, zugänglich zu machen, hat auf Grund jahrelanger Erfahrungen ein wohlberechnetes System gezeitigt, das den mehrtägigen oder -wöchigen Wanderfahrten ein ganz besonderes Gepräge gibt. Allein dadurch wird es möglich, eine 3—4tägige Reise im Durchschnitt mit 5—6 Mk. (einschließlich zirka 2—3 Mk. Fahrgeld), eine 1—2wöchige Reise mit 7—14 Mk. (ohne Eisenbahnfahrt) zu bestreiten. Auf längeren Reisen in den deutschen Mittelgebirgen und der norddeutschen Tiefebene kommt jeder Teilnehmer mit einer durchschnittlichen Tagesausgabe von 1 Mk. (ohne die Eisenbahnfahrt IV. Klasse) aus; und auch ins Hochgebirge kostete beispielsweise eine im August 1908 unter einem Augsburger Führer unternommene 17tägige Fahrt nach dem Ortler für die Augsburger im ganzen nur 68 Mk. Sonst gehen Fahrten über die Reichsgrenze nur noch in die Schweiz, in den Böhmer Wald und in die belgischen Ardennen. Solche Ferienreisen werden schon 4 Wochen zuvor von dem Ortsgruppenausschuß genehmigt und im 'Nachrichtenblatt' mit den nötigen Angaben veröffentlicht. Denn auch Auswärtige sollen mitwandern können, und die Teilnahme ihnen nach vorheriger Anfrage nur aus denselben Gründen verweigert werden dürfen wie den Einheimischen. Den Angemeldeten geht dann ein ausgearbeiteter Fahrtenplan zu mit genauen Angaben der Zeit und wichtiger (Post-)Stationen, die am besten auf einer im Zyklostil hergestellten Kartenübersicht des zu bereisenden Gebietes aufgezeichnet sind (Blätter

der Landesaufnahme stehen durch die Bundesgeschäftsstelle vermittelt zu ermäßigten Preisen zur Verfügung). Dazu kommt eine gedruckte Anweisung über die zweckmäßigste Art der Ausrüstung.

Die Ausrüstung wird am Tag vor dem Abmarsch vom Führer geprüft und gleichzeitig der veranschlagte Reisebetrag gegen Quittung abgeliefert. Denn die Reisekasse verwaltet unter genauer Buchführung (für die nachträgliche Rechenschaft) der Führer, und kein Teilnehmer hat eigenes Geld für nicht gemeinschaftliche Zwecke auszugeben. Dadurch wird einmal jede unzeitige Verausgabung oder Mißbrauch des Reisegeldes verhindert, und dann mit psychologischem Scharfsinn die Größe des elterlichen Geldschrankes ausgeschaltet. Aus der gemeinschaftlichen Reisekasse bestreitet der Führer sämtliche gleichmäßig für alle gemachten Ausgaben, also solche für Eisenbahnfahrt, Übernachtung, Verproviantierung, Eintrittsgelder usw. Zur Befriedigung persönlicher Wünsche soll täglich oder wenigstens vor einem größeren Ort, wo Gelegenheit zum Einkaufen ist, an jeden einzelnen gleichmäßig ein kleiner Betrag als 'Sold' ausgezahlt werden. Die Ergänzung des Proviants unterwegs aus der gemeinsamen Kasse zu bewirken, empfiehlt sich wegen der gleichmäßigen Verteilung des Traggewichtes und wegen der rationelleren Ausnutzung der Vorräte. Zu seiner Unterstützung wird der Führer unter die älteren Kameraden noch einige Hilfsämter verteilen. Erst recht tritt strengste Arbeitsteilung zutage bei der Mittagsrast, die gegen 12 Uhr nach ungefähr 5stündigem Marsch zum Erholen und zum Genießen angesetzt ist an schattiger Stelle, wo Holz und Wasser nicht zu weit entfernt und ein Dorf womöglich in der Nähe ist zum Ergänzen der Vorräte. Bei dem Bau der eingehegten Feuerstelle, dem Holzholen, Abkochen, Essenfassen usw. herrscht strengste Ordnung und Zucht nach dem obersten Gesetz der Wanderordnung: Den Anweisungen des Führers ist unbedingt Folge zu leisten. Als Zuchtmittel stehen demselben zu Gebote Soldabzug, in geeigneten Fällen Essenabzug, in schlimmeren Ausschluß von der weiteren Teilnahme an der Fahrt. Doch kann man als Außenstehender im allgemeinen mehr Beeinflussung durch persönliches Beispiel und ungeschriebene Tradition bemerken, als eigentliche Kommandoworte hören. Nach dem Essen ist reichlich freie Zeit zum Ausruhen, Spielen, Baden, Tagebuchschreiben usw.; auch gezeichnet wird oft und gern unter Anleitung der Größeren mit verschiedenem Erfolge. Dazu ist da besonders die Gelegenheit, wo wie vorher auf dem Marsch zu den Wanderliedern man das anspruchslose Musikinstrument der Wandervögel, die Zupfgeige, vielleicht zusammen mit der Flöte zum Gesang von lebendigen oder älteren wiederaufgefrischten Volksliedern hören kann. Nach etwa 3stündigem Ausruhen und noch weiteren 2 Stunden gemütlichen Marsches wird möglichst zeitig nach geeignetem Quartier für die Nacht Ausschau gehalten. Da dies keineswegs vor Beginn der Wanderung für jeden Tag festgelegt wurde (was beispielsweise bei einer 20tägigen Reise unmöglich wäre, oder doch zu einem unerträglichen Programmablaufen führen würde), ist es dabei auch nicht bloß auf die Gasthöfe abgesehen. Zwar verschmäht man nicht billige Betten im Dorfkrug, falls solche überhaupt in nötiger Anzahl vorhanden sind; fast

lieber noch bezieht man eine gute reinliche Strohschütte beim gastfreundlichen Bäuerlein und deckt sich mit seiner Wolldecke zu oder vergräbt sich ins warme Heulager eines großen Gutshofes, wo die frohen Gäste meist gerne gesehen sind, bringen sie doch Neuigkeiten und Musik mit. Wo es angängig ist, wird man sich natürlich die in den meisten deutschen Mittelgebirgen eingerichteten Schüler- und Studentenherbergen (Zentralleitung in Hohenelbe, Böhmen) zunutze machen. Die Dresdener und Reichenberger Schülerfahrten gehen sogar darauf aus, weil sie sich noch besondere Ermäßigungen erwirkt haben. Noch lieber als bei Fremden sucht der Wandervogel Quartier bei seinesgleichen; denn in fast allen mittleren und größeren Städten des Reiches weiß er durch eine Adressenliste kameradschaftliche Bekannte zu finden, die eine zwanglose und anspruchslose Gastfreundschaft ebensogern gewähren, wie später einmal auch annehmen.

Unterwegs soll das mäßige Marschieren nur Mittel zum Zweck des gemächlichen Vorwärtskommens sein; ein Gewaltmarsch wie etwa kurz vor der drängenden Abfahrt des Zuges, zu dem die Jugend meist gern bereit ist, weil es sie reizt, die Kräfte zu messen und gelegentlich auch übermäßig anzuspannen, wird sich schon wegen der unvermeidlichen Erschöpfung nachher zur seltenen Ausnahme machen. Niemals aber soll das Marschieren Gehsport und damit Selbstzweck werden. Deshalb werden auch die Schwächeren voranmarschieren und an der Spitze das Tempo angeben. Zur Übung im Kartenlesen wechseln sie ab in der Bestimmung des angegebenen Weges im einzelnen. Der Führer selbst tut gut, die sonst ganz zwanglose Marschordnung zu beschließen. Die nötigen Halte und geeigneten Rasten ergeben sich schon durch das Bestreben einzelner, ihren Nebeninteressen wie Photographieren oder Zeichnen, botanischen oder mineralogischen Liebhabereien nachzukommen.

Welchen Eindruck macht nun eine derartige Art zu wandern im ganzen auf den pädagogisch interessierten Beobachter? Prof. Gurlitt beschreibt eine Wanderung in die Lüneburger Heide, wohin er eine Schar Wandervögel begleitete, wie folgt: 'In Lüneburg, wohin alle zusammen in einem Wagenabteil vierter Klasse befördert waren, das sie während der ganzen Fahrt allein für sich hatten, wurden die alten Bauten, das Rathaus mit seinen Kunstschätzen und die Sammlungen des Museums unter kundiger Führung eines dortigen Oberlehrers besichtigt, ebenso die Ruinen der alten Stadt Bardowik und des Klosters Lühne. Dabei fehlte es nicht an Belehrung geschichtlicher und kunsthistorischer Natur. Während der Wanderung selbst wurde fleißig gesungen, zumal wenn die Truppe abends festen Trittes in geschlossener Kolonne in den Dörfern einzog. Die Führer waren unausgesetzt beschäftigt, die Aufmerksamkeit der Knaben auf die Eigenart von Land und Leuten, auf landschaftliche Schönheiten und Naturerscheinungen hinzuweisen, all das ohne Aufdringlichkeit und nicht in lehrhaftem Tone, aber doch anregend und eindringlich. Es herrschte ein frischer, ungezwungener Ton. Alle 30 Teilnehmer, darunter Knaben von 12—18 Jahren, unter Führung von drei Studenten, waren von echter Wanderlust erfüllt, Streitigkeiten kamen nicht vor. Die Stärkeren waren,

wenn es etwa nötig war, den Schwächeren stets dienstbereit, trugen ihnen den Rucksack, ja der Führer nahm einen Kleinen, dessen Kräfte einmal versagten, sogar auf den Rücken. Besonders ergötzlich war das Abkochen auf freiem Felde. Zwei und zwei saßen sie um ihre kleinen Kessel, und bald kochten, brieten und schmorten die leckersten Speisen. Die Burschen machten sich ein Vergnügen daraus, mich mit Proben ihrer Kochkunst freizuhalten, und so fehlte es mir morgens nicht an Tee oder Kakao, und mittags gab es dampfende Erbswurst, Rührei mit Schinken, eine delikate Omelette, dann Obst, frisch vom Baume gepflückt; denn die Bauern boten gern feil, was an Milch, Butter, Eiern, Obst gebraucht wurde. Kurz, die Verpflegung ließ nichts zu wünschen übrig. Dabei herrschte ausgelassene Fröhlichkeit. Mir wurde 'frischer Strandschuhlack' zum Kosten angeboten, so heißt nämlich im Wandervögel-Deutsch der Erbswurstbrei, und auch sonst hatte ich als Neuling freundlichen Spott zu tragen, weil ich die Sprache der Wandervögel noch nicht kannte. Ein junger Maler hatte sich der Wanderung angeschlossen, selbst er durfte des bösen Beispiels wegen nicht rauchen, ehe nicht die Jüngeren schlafen gegangen waren. Die Bachanten selbst mieden jeden Alkoholgenuß. Am Abend kochten alle Teilnehmer ihre Milch, Kakao oder Tee, und wuschen dann auch, wie nach den Hauptmahlzeiten, eigenhändig ihr Kochgeschirr wieder sauber. Das alles ist schon fester Brauch und wickelt sich ab, ohne daß auch nur ein Kommandowort nötig wäre. Ich habe nicht beobachtet, daß sich jemals ein Teilnehmer den Vorschriften hätte entziehen wollen. Es herrscht ein strenger Korpsgeist. Die älteren Mitglieder lockt die Aussicht, demnächst Bachanten (Führer) zu werden, die jüngeren hält die Sorge in Zucht, als unwürdig von späteren Touren ausgeschlossen zu werden.' (Monatsschrift für höhere Schulen II, 1903, S. 546.)

C. Pädagogische Bedeutung solcher Jugendwanderungen

a) für die körperliche und Willenserziehung

Es ist nicht zu leugnen, daß durch Wanderungen nach Art der geschilderten die freie Zeit der Schüler und besonders die Schulferien in einer Weise ausgefüllt werden, daß diese aufhören, ein Gegenstand der Sorge für Pädagogen und Eltern zu sein. Wenn W. Geißler in den Neuen Jahrb. für kl. Philol. u. Pädagogik usw. XI (1908) S. 461 ('Die Schulferien und die Pädagogik') das 'als das Schlimmste beim Ferienunternehmen (von seiten der Schule) bezeichnet, daß es der Jugend an einer Tätigkeit fehle, die sie nicht als Schulzwang, sondern als Vergnügen ansieht und mit Eifer und Interesse unternimmt', so ist hier Gelegenheit gegeben, im Zusammensein mit gleichgesinnten, wenn auch nicht immer gleichaltrigen und gleichartigen Kameraden sich auszuleben (im guten Sinne, wie es auch W. Schubert in Ges. Jugend VII [1907] S. 113 meint) und sich im freien Spiel der körperlichen und Willenskräfte zu messen. Wie wohltätig neben Spiel und Sport gerade Fußwanderungen auf die körperliche Ausbildung einwirken, und wie sie gleichzeitig die beste Art der Erholung darstellen, braucht hier nicht ausgeführt zu werden. Es sei nur der günstige

Einfluß der Gehbewegung in frischer Luft auf die Tätigkeit der Lunge durch Zahlen erhärtet nach Smith, der als Vergleichseinheit dasjenige Luftvolumen zugrunde legt, das ein Mann beim Liegen einatmet (= 1). Dann beträgt das beim Sitzen 1,18, beim Stehen 1,24, beim Schwimmen 4,3, beim Gehen aber 5—7 (je nach der Schnelligkeit). Aus diesem Grunde würden auch für Mädchen regelmäßige und längere Wanderungen eine wünschenswerte Förderung ihrer körperlichen Entwicklung bedeuten.[1]) In welcher Weise neben Spiel und Sport vor allem auch planvolle, d. h. dem Alter der Schüler angepaßte Wanderungen hygienischen Zwecken dienstbar gemacht werden können, führt Dr. med. Korman näher aus in Ges. Jugend I (1900) S. 131 und meint dabei 'nicht die übliche Turnfahrt, die zum Zwecke von Wettkämpfen und fröhlichen Pokulierens alljährlich unternommen wird'. In der Gewöhnung an einfache Wanderungen, bei denen irgendwelcher Alkoholgenuß ganz von selbst ausgeschlossen bleibt, sieht dieser Arzt gleichzeitig ein rechtzeitiges Vorbeugungsmittel gegen die Gefahr einer späteren Dauergewöhnung an dieses Genußgift.

Durch diese aus anderen Gründen erstrebte Einfachheit (vgl. S. 252/253) wird so einmal die körperliche Leistungsfähigkeit der Schüler erhöht, dann aber auch Gelegenheit zu Abhärtungen und Entbehrungen aller Art, d. h. zu mancherlei Betätigung der Willenskräfte gegeben. 'Schlechtes Wetter, böse Wege, elende Wirtshäuser und andere dergleichen Unannehmlichkeiten widerfahren auch dem glücklichsten Reisenden. Das erträgt sich alles, besonders in jugendlicher Gesellschaft mit Mut, ja mit Übermut; wer bei Regenwetter und schlechter Kost sauer sieht, der leidet doppelt' (Raumer, Geschichte der Päd. III 217). Der erwähnte praktische Vorteil hat (nebenher) eine ideale Gewöhnung im Gefolge: Wer die Gewohnheit mancher Eltern und Schüler kennt, bei Schulausflügen mit übermäßigen Geldausgaben zu protzen, wird sofort zugeben, daß die fortwährende Gewöhnung, in dem Gelde ein zwar unentbehrliches aber doch untergeordnetes Mittel (und nur das!) für einen gemeinsamen idealen Zweck zu sehen, von erzieherischem Wert sein muß für den jugendlichen Geist, der nur allzu geneigt ist, das Geld in erster Linie als die Voraussetzung des Genusses zu betrachten. Die Wichtigkeit solcher scheinbar äußerlichen Gewöhnungen erkennt auch die radikalste Vertreterin der modernen Pädagogik, Ellen Key an: 'Vernünftige Abhärtung gegen die Ungleichheiten, Unannehmlichkeiten und Abenteuerlichkeiten des Lebens als eine der wichtigsten Grundlagen für Lebensfreude und Gemütsstärke'. Wir suchen aber nicht mehr ausschließlich (wie Herbart) auf das Willensleben sekundär, auf dem Umwege über Vorstellungskreise, sondern unmittelbar einzuwirken. Persönliches

[1]) C. Andre, Kleine Wanderungen, auch größere Reisen der weiblichen Zöglinge zu Schnepfental, Leipzig 1788, gibt im Vorwort noch als weiteren Zweck: 'die gewöhnlich einseitige mechanische Behandlungsart (der Dinge seitens) der meisten Frauenzimmer, besonders in Berufsgeschäften fruchtbarer zu machen; den künftigen Müttern, welche doch den ersten Unterricht ihren Kindern erteilen, mehr Quellen zu angenehmer und nützlicher Belehrung zu eröffnen'.

Beispiel des Führers wie der Kameraden und still anerkannte Traditionen bei dem Ertragen von Strapazen und dem Überwinden von Widrigkeiten, wohl gar noch im Dienste der freiwillig gewählten Gesellschaft, erzeugen ganz von selbst gewisse unbewußte Gewöhnungen im Sinne des Gemeinwohls, sogenannte soziale Tugenden: auch bei denen, die wegen ihrer Abgeschlossenheit gegen ihre Mitmenschen bei Jahn 'Einlinge' heißen, wird Zuverlässigkeit und Hilfsbereitschaft geweckt, auch diesen wird Selbstbeherrschung und Verträglichkeit zu Voraussetzungen für das weitere Gelingen der Fahrt, und weil zur Erreichung dieses selbstgewählten Zieles die gemeinsame Tätigkeit aller nötig ist, kann auch kindische Überhebung[1]) und Absonderung nicht aufkommen. Im Gegenteil wird durch die selbständige Verwaltung kleiner der jugendlichen Kraft angemessener Hilfsämter und Sonderpflichten Gelegenheit gegeben zum 'gelingenden Handeln', das nach E. Scholz (bei Rein, Enzyklop. Hdb. d. Päd. VIII 272 ff.) bedeutsam mitwirkt bei der Grundlegung des sittlichen Charakters, dessen Selbstverantwortung erhöht wird, wenn die Entschlüsse öffentlichen Charakter tragen. Nur bei bestimmt falschen Entschlüssen wird der Führer der 'freien Aktivität des Zöglings' (Ziller) die Richtung vorschreiben. Solche Maßnahmen der 'Regierung', die oft besser noch durch die Einwirkung der Kameraden erfolgen, sind unterwegs wohl nötig, weil die beengenden Schranken des täglichen Schullebens vollständig zu Hause gelassen worden sind, allerdings auch um so leichter, als das vertrauliche Verhältnis zwischen den Reisekameraden auch den Führer umfaßt und diesem zugute kommt. 'Offenbarer als jedem anderen entfaltet sich ihm das jugendliche Herz. Der Jugend Gedanken und Gefühle, ihre Wünsche und Neigungen, ihre Gemütsbewegungen und Leidenschaften, die Morgenträume des jungen Lebens bleiben ihm keine Geheimnisse' (Jahn, Deutsche Turnkunst S. 215).

b) Für den (Schul-)Unterricht

Das freiere Hervortreten auch der Vorstellungen und Interessen muß notwendigerweise auch dem Unterricht zugute kommen und die Schule in wertvoller Weise ergänzen. Abgesehen von einer Reihe Handfertigkeiten, die der auf Selbsthilfe angewiesene Wanderer sich allmählich aneignen muß, abgesehen auch von der gesteigerten Achtung vor fremder Arbeit, einerlei welcher Wertung, die dem jugendlichen Gemüt im Verkehr mit den werktätigen Schichten unseres Volkes aufsteigen wird, sind Fußwanderungen schon längst als die wirkungsvollsten Anschauungsgänge zur Erweiterung des kindlichen Gesichtskreises auf das Wesen und Entwickeln alles Lebendigen erkannt (vgl. S. 251). Nicht nur die tote Pflanze und das ausgestopfte Tier sollen dem Kinde gezeigt werden, sondern es soll selber den Ursachen ihres Werdens und Vergehens nachspüren. Heimatkunst, Ortsgeschichte, Bauernleben, Volkssprache, Erd- und Himmelskunde — alles kann je nach der Individualität des Lehrers und Führers in den

[1]) Neben der Nachahmung der studentischen Alkoholgeselligkeit ein psychologisches Motiv zur Gründung mancher (geheimen) Schülerverbindung.

Bereich solcher Wanderungen gezogen werden. Daß z. B. die geographische Terminologie geläufig wird und mit den Zeichen der Karte die richtigen Vorstellungen verbunden werden (was gar nicht leicht ist, vgl. Lomberg, Über Schulwanderungen usw. S. 36 Anm.), wird unschwer erreicht durch das selbständige Kartenlesen der Schüler und durch das Einzeichnen des Marschwegs, der Rasten usw. in eine gelieferte schematische Karte (vgl. S. 259). Wie nötig die Weckung heimatlicher Vorstellungen ist, zeigen Statistiken, die in letzter Zeit an verschiedenen Orten über den Vorstellungskreis unserer Stadtjugend angestellt werden (vgl. Lange, Üb. Apperzeption[4] S. 169). Und doch haften sie am besten und sind die stärksten Apperzeptionsstützen für alle weiteren Kenntnisse; allem Neuen eilen sie empfangend und aneignend entgegen. Sie verhelfen den neuen Vorstellungen zur Klarheit, Stärke und Dauer. Sie bilden den Stamm und Kern des ganzen inneren Lebens und darum auch die psychologischen Bedingungen für den ganzen Bau der Geistesbildung.

Demselben Ziel, ein an Körper, Geist und Willen starkes und gesundes Geschlecht heranzubilden, dienen auch die Bestrebungen der genannten Schüler-Wandervereinigungen: 'Sie wollen das Wandern unter der Jugend weitester Kreise fördern, den Sinn für das Naturschöne, das Mitgefühl für alles Lebende wecken und Gelegenheit geben, die deutsche Heimat und ihr Volk in ihrer ursprünglichen Eigenart durch eigenes Erleben kennen und lieben zu lernen.' Wenn in dieser Bewegung selbstverständlich auch aus den Kreisen der Oberlehrer eine Reihe Schulmänner der Jugend fördernd zur Seite stehen, so hat dies einer derselben, Dr. Neuendorff in einem Programm von Haspe 1907 ('Moderne pädagogische Strömungen') auf einen tieferen Grund zurückzuführen versucht: 'Alle Anzeichen deuten darauf hin, daß auch unser Lehrideal in einer gewaltigen Umwandlung begriffen ist. Uns heute ist der vollkommene Lehrer derjenige, der nicht nur seine Schüler unterrichtet, sondern der mit ihnen lebt, der auch Anteil hat an ihrem Erholungsleben, der mit ihnen spielt, schwimmt und wandert; die lebendige Anteilnahme des Lehrers wird rückwirkende Kraft auf die Gestaltung des Unterrichts haben' (S. 35).

NEUE THEMATA PÄDAGOGISCHER PRÜFUNGSARBEITEN

Von Wilhelm Münch

Im Januarheft 1905 gegenwärtiger Zeitschrift habe ich eine 137 Nummern umfassende Reihe von Thematen für schriftliche Hausarbeiten aus dem Gebiet der Pädagogik veröffentlicht, wie sie von mir im Verlauf mehrerer Jahre bei der Staatsprüfung für das höhere Lehramt in Preußen gestellt worden waren. Daß man von meiner Zusammenstellung mit Interesse Kenntnis nahm, habe ich damals bestimmt erfahren. Welches Maß von Unsicherheit bei dem ganzen Geschäft noch waltete, hatte ich selber angedeutet. Namentlich hatte ich auch sehr bestimmt darauf hingewiesen, daß über die Angemessenheit der einzelnen Aufgaben nur auf Grund der Kenntnis der Kandidaten, ihrer Studiengebiete, ihrer Wünsche, ihrer Persönlichkeit, Begabung, Erfahrungen geurteilt werden könne. Gleichwohl wurde mir von sonst wohlgesinnter Seite der Vorwurf gemacht, daß manche meiner Themata durchaus über den Gesichtskreis der Kandidaten hinausreichten.

Indem ich nun heute eine Nachlese bekannt zu geben mich anschicke, möchte ich vor allem auf jenen Punkt von neuem hinweisen. Manche der 'jungen Leute', die sich der Oberlehrerprüfung bei der diesseitigen (Berliner) Kommission unterziehen, sind in Wahrheit Männer aus den dreißiger (und selbst etwas höheren) Jahren, die seit geraumer Zeit irgendwo im Lehramt bereits stehen und die wünschen müssen, daß gerade die praktisch erworbene pädagogische Einsicht ihnen bei der Gesamtprüfung zugute komme. Einige haben ausdrücklich sich der Anstaltserziehung, ja derjenigen der Minderwertigen, gewidmet. Und nur solchen konnten Themata gestellt werden wie die unten unter Nr. 43, 49, 51, 52, 53 aufgeführten. Ebenso selbstverständlich hat ein Thema, das dem Balthasar Schuppius galt (Nr. 3), oder gar eins, das die Kenntnis der Philosophie H. Spencers voraussetzte (Nr. 41), oder das den Dramen Hebbels gewidmet war (Nr. 64), Beziehung auf die Spezialstudien der Kandidaten gehabt, und daß die in meiner neuen Reihe zuletzt aufgeführten für Theologen als künftige Religionslehrer bestimmt waren, braucht wohl nicht versichert zu werden. Die Aufgaben über Fürstenerziehung (1), über die Levana (30, 31), über Herbarts Kenntnis der Jugend (32) sind von mir gestellt worden, ehe meine eigenen literarischen Arbeiten darüber vorlagen. Über die Gestaltung philosophischer Propädeutik auf höheren Schulen (68) kann man natürlich nur jemanden schreiben heißen, dessen besonders ernstliche und umfassende philosophische Studien und dessen Interesse für jene Frage bekannt sind.

Manche der gelieferten Arbeiten brachte gleichwohl Enttäuschung, und mitunter wird das an der doch nicht glücklichen Wahl gelegen haben. Aber man darf oder soll hier ja ein Suchender bleiben, und zur Miterwägung der Angelegenheit wollte ja meine damalige Veröffentlichung anregen. So darf auch wohl die folgende Nachlese von mir dargeboten werden, minder umfassend als jene erste Reihe und in manchen Nummern nahe an frühere erinnernd, noch

unvollständiger übrigens als jene was die möglichen Sachgebiete anbetrifft: darüber entschied großenteils die zufällige Auswahl der mir zugewiesenen Kandidaten. Wenn man noch immer vielfach nicht weiß, ob das ganze Gebiet sich für die in Rede stehende Prüfung eignet und empfiehlt, so muß ich immerhin erwähnen dürfen, daß mehrere der im folgenden angeführten Themata in wirklich erfreulicher Weise behandelt worden sind.[1]) Ob gleichwohl die gegenwärtige Einrichtung der Prüfung nicht ihrerseits neu zu prüfen und auf Grund gemachter Erfahrungen in ziemlich wesentlichen Punkten zu ändern sei, darf man wohl fragen, und eine Antwort darauf würde ich meinerseits zu geben versuchen. Aber für jetzt bescheide ich mich.

* * *

1. Wie spiegelt sich in den Schriften des Erasmus und anderer Humanisten über Fürstenerziehung der Geist ihrer Zeit?
2. Welche ernsten und gesunden pädagogischen Tendenzen verstecken sich hinter dem grotesken Erziehungsplan in Rabelais' Gargantua?
3. Welcher Wert ist der pädagogischen Kritik des Balthasar Schuppius beizumessen?
4. Inwiefern könnte die Didactica Magna des Comenius eine Bildungslehre vielmehr als Unterrichtslehre genannt werden?
5. Die Ethik des Comenius, zu entnehmen seiner Didactica Magna.
6. Welches Bild des zu seiner Zeit bestehenden Erziehungswesens gewinnen wir aus der Didactica Magna des Comenius und welches Ideal stellt er ihm gegenüber?
7. Welches Bild der tatsächlich üblichen Erziehung ist den französischen Autoren aus der zweiten Hälfte des XVII. Jahrh. wie Fénelon, Claude Fleury und etwa auch den Jansenisten von Port Royal zu entnehmen?
8. Aus des Abbé Claude Fleury Traité des Études von 1686 sollen die wichtigsten pädagogischen Gesichtspunkte herausgehoben und in festem Zusammenhang dargestellt werden.
9. Inwiefern hat Fénelon mit seinen Ideen über Mädchenerziehung die früheren Schriftsteller über dieses Gebiet überholt, und inwieweit ist er im Banne seiner Zeit und seiner Lebenssphäre geblieben?
10. Welche Kenntnis der Jugend spricht aus Lockes Thoughts concerning Education?
11. Wie verhält sich zu Lockes Fassung des Erziehungszieles diejenige der hervorragendsten deutschen Pädagogen des XIX. Jahrhunderts?
12. Das Verhältnis der leiblichen und der seelischen Erziehung bei Rousseau.
13. Welche Stellung nimmt in Rousseaus Erziehungsplan das ein, was wir Herzensbildung nennen würden?
14. Wie denkt sich Rousseau die sittliche Erziehung seines Émile?
15. Das Verhältnis des sozialen Erziehungszieles bei Rousseau zum individuellen.

[1]) Es gilt dies von den Nummern 4, 14, 18, 30, 37, 42, 49, 60, 68.

16. Warum und inwieweit will Rousseau nur zum Menschen und nicht zum Bürger erziehen?
17. Welche Widersprüche finden sich in der von Rousseau im Émile niedergelegten Erziehungstheorie?
18. Ist Meumanns abfälliges Urteil über Rousseaus Kenntnis der jugendlichen Natur berechtigt?
19. Inwiefern kehren Rousseausche Forderungen in pädagogischen Protestschriften der Gegenwart (bei Ellen Key, Paul Lacombe u. a.) wieder oder werden von diesen überboten?
20. In welchen Punkten berühren sich trotz alles allgemeinen Gegensatzes die pädagogischen Forderungen de la Chalotais' mit denen seines ungleich berühmteren Zeitgenossen Rousseau?
21. Die Auffassung der Philanthropinisten von der Natur der Jugend soll dargestellt und beurteilt werden.
22. Welche unterscheidbaren Stadien hat die philanthropinische Bewegung durchlaufen, und in welchen Punkten ist ein Auseinandergehen unter ihren Vertretern zu erkennen?
23. Wie ist Basedows 'Vorstellung an Menschenfreunde' vom Standpunkt der Gegenwart aus zu beurteilen?
24. Wie verhalten sich die didaktischen Tendenzen der Philanthropinisten in den verschiedenen Lehrfächern zu denen der Gegenwart?
25. Wie erklärt sich der rasche Niedergang der philanthropinischen Bewegung?
26. In welchen Punkten hat der Pädagogik der Philanthropinisten die weitere Entwicklung der Dinge unrecht gegeben?
27. Welche Verwandtschaft besteht zwischen den Theorien staatlicher Erziehung bei Condorcet und den Deutschen Stephani und Pölitz?
28. Wie verhalten sich bei Pestalozzi soziale und individuelle Bestimmung des Erziehungszieles zueinander?
29. Wie verhält sich Pestalozzi zu den pädagogischen Tendenzen der sogenannten Philanthropinisten?
30. Welche ethischen und psychologischen Grundanschauungen lassen sich in Jean Pauls Levana erkennen?
31. Wie halten sich bei Jean Paul liebevolles Verständnis der Kinderwelt und erzieherischer Ernst das Gleichgewicht?
32. Welche Kenntnis der Jugend offenbart Herbart in seinen beiden pädagogischen Hauptwerken (der Allgemeinen Pädagogik und dem Umriß pädagogischer Vorlesungen)?
33. Welches sind die Anforderungen, die Herbarts Allgemeine Pädagogik an die Person des Erziehers stellt bezw. einschließt?
34. Wie ist Herbarts Umriß pädagogischer Vorlesungen seinem Gedankengehalte nach im Vergleich mit des Verfassers Allgemeiner Pädagogik zu beurteilen?
35. Wo verrät sich in Herbarts Allgemeiner Pädagogik eine polemische Stellung gegen anderweitige pädagogische Auffassungen?

36. Fichtes Erziehungsideal (nach den Reden an die deutsche Nation) und die Idee der gegenwärtigen, von Abbotsholme ausgegangenen Erziehungsheime.
37. Inwiefern kann man in Schleiermachers Pädagogik die Nachwirkung Rousseauscher Anregungen finden?
38. Was läßt sich an Schleiermachers Einteilung der erzieherischen Tätigkeit in Gegenwirkung und Unterstützung vermissen?
39. Warum konnte Chr. Palmer seine (zuerst 1852 erschienene) Pädagogik als 'evangelische' bezeichnen?
40. Wie verhält sich Theodor Waitz in seiner Allgemeinen Pädagogik zu Herbart?
41. In welchem Zusammenhange stehen Herbert Spencers pädagogische Ansichten mit seinen wissenschaftlichen Theorien?

* * *

42. Welche theoretischen Versuche einer Ordnung der allgemeinen Nationalerziehung lassen sich an den in Platons Staat gegebenen anschließen?
43. Nach verschiedenen pädagogischen Autoritäten und nach eigenen Beobachtungen soll bestimmt werden, welches Maß von Berechtigung innerhalb der Erziehung die Überwachung habe und welche Normen sich dafür empfehlen.
44. Welche pädagogischen Konsequenzen sind aus dem psychologischen Verständnis der Aufmerksamkeit zu ziehen?
45. Grundlagen und Bedingungen des Fleißes bei Schülern.
46. Wie und inwieweit kann durch den Unterricht eine wertvolle Willensbildung erfolgen?
47. Unter welchen verschiedenen Gesichtspunkten sind im Laufe der Zeiten und in verschiedenen Ländern gymnastische Körperübungen empfohlen und gepflegt worden?
48. Welche Ergänzung der aus dem Unterricht zu gewinnenden Kenntnis der einzelnen Schüler ist für den Lehrer wünschenswert und wie kann er dazu gelangen?
49. Auf Grund von Fachliteratur und eigener Beobachtung sollen Typen von Schülern aufgestellt werden, die bei einer gewissen pathologischen Beschaffenheit doch im allgemeinen Klassenunterricht mitgeführt werden können; zugleich möge das Wie der Behandlung erörtert werden.
50. In welcher Richtung liegen die seit Ludwig Strümpell gemachten Fortschritte der pädagogischen Pathologie?
51. Über die Bedeutung des Gemeinschaftslebens für die Jugend, nach pädagogischen Autoritäten wie nach eigenen Beobachtungen und Erwägungen.
52. Inwieweit läßt sich die Alumnatserziehung der Familienerziehung annähern und in welchen Beziehungen muß sie von jener abweichende Normen befolgen?
53. Vorteile und Gefahren der Alumnatserziehung für die Charakterbildung.

* * *

54. Welche Gesichtspunkte müssen bei der Stellung häuslicher Schulaufgaben gelten?
55. Wie ist der Forderung der Anschaulichkeit beim Unterricht im Deutschen, Englischen und der Geschichte zu genügen?
56. Wie kann von den an sich schätzbaren Anschauungsmitteln im Unterricht auch ein unrichtiger Gebrauch gemacht werden?
57. Welche verschiedenen Zweckbestimmungen hat man für den Unterricht in der Geschichte aufgestellt und wie ist zwischen denselben zu entscheiden?
58. Die Geographie als Unterrichtsfach in ihrem Verhältnis zu der Geographie als Wissenschaft.
59. Inwiefern kann der naturwissenschaftliche Unterricht an höheren Schulen zugleich ideale und praktische Ziele verfolgen?
60. Inwiefern soll der naturwissenschaftliche Unterricht an höheren Schulen 'dem Leben dienen'?
61. Über das Verhältnis der beschreibenden und der exakten Naturwissenschaft im Unterricht der höheren Schulen.
62. Welche Unterlagen können die mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichtsstunden für eine philosophische Propädeutik abgeben?
63. Darstellung der auseinandergehenden Meinungen über das, was den Inhalt philosophischer Propädeutik an höheren Schulen bilden soll.
64. Welchen Wert könnte Hebbels dramatische Dichtung in dem Bildungsplan für unsere Jugend neben den eingebürgerten Klassikern gewinnen?
65. Gesichtspunkte für die Behandlung von Shakespeares Henry Vth im Unterricht der Prima.
66. Das äußere und innere Verhältnis des Religionsunterrichts zu andern Lehrfächern in niederen und höheren Schulen.
67. Worin wird sich der evangelische Religionsunterrricht der Mittelstufe der höheren Schulen grundsätzlich von demjenigen der Unterstufe zu unterscheiden haben?
68. Wie ist die Gestalt des Apostels Paulus schon den Schülern der mittleren Klassen unserer höheren Schulen nahezubringen?
69. Inwieweit wird sich im evangelischen Religionsunterricht der Oberstufe höherer Schulen eine Einführung in die Propheten des Alten Testaments zugleich unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Gesichtspunkte ermöglichen?
70. Welche Auswahl von evangelischen Kirchenliedern wird sich — nicht sowohl zur Einprägung, als zur Lektüre auf der Oberstufe der höheren Schulen eignen, um daran die innere Entwicklung des Protestantismus und die verschiedenen Typen evangelischer Religiosität anschaulich zu machen?

Heinrici, C. F. G., D., Professor in Leipzig, Hellenismus und Christentum. Bibl. Zeit- und Streitfragen, herausgegeben von D. F. Kropatscheck, Prof. in Breslau. V. Serie. 8. Heft. Verlag von F. Runge 1909. 50 S. 0,60 Mk.

Man darf an ein Schriftchen, das auf 50 Seiten das Verhältnis von Hellenismus und Christentum zu werten unternimmt, keine unbilligen Ansprüche stellen. Es kann natürlich weder den gewaltigen Stoff erschöpfen noch durch neue Ergebnisse überraschen. Aber eins soll es: den Laien in die Sachlage ernstlich einführen und den Wissenden durch neue Gesichtspunkte zu neuer Prüfung anregen. Diese Aufgabe erfüllt das vorliegende Heft. H. zeichnet zuerst ein belebtes Bild von der bunten Frömmigkeit des Hellenismus, wie es uns aus zahllosen auf uns gekommenen Lebensäußerungen dieser Kulturperiode entgegentritt — ein unruhiges, pessimistisches Sehnen nach der Gemeinschaft mit der unbekannten Gottheit, die man durch Mysterien, durch Zauberei und Wunder, Gelübde und Träume in groteskem Synkretismus zu erreichen gedenkt. Furcht ist das hervorstechendste Kennzeichen, wie denn Sehnsucht und Furcht Schwestern sind. Daran ändert auch die (meist stoische) Popularphilosophie nichts, wenn auch ihre verständige Prosa manches Korn schöner Lebensweisheit aufzeigt. Sie vermag jedenfalls nicht den dumpfen Pessimismus zu heben, der mit frivolem Epikureismus um die Siegerstellung ringt.

Dieser religiös-sittlichen Unzulänglichkeit (nur um diese handelt es sich hier) trat nun das Christentum gegenüber und brachte tatsächlich vielen Suchenden die gewünschte Befriedigung, bis es sich schließlich seine offizielle Alleinherrschaft errang. Nach einer Feststellung des Hauptinhaltes der neuen Botschaft (vor allem: Gottesgewißheit ohne Geheimlehre und kultischen Kram!) gibt H. die Linien an, die das Neue mit dem Alten verbanden: Weltbild, Wunderglaube, Weissagungen, gewisse popularphilosophische Gedanken (Paulus), mystische Begriffe (Johannesevangelium). Aber das alles ist nur Peripherie. Die vorwärtstreibenden Kräfte sind original: so z. B. die Bindung des Heiles an eine bestimmte historische Person, Jesus von Nazareth, die Ablehnung aller bloßen Schauwunder, die Zurückstellung des Enthusiasmus, insbesondere der Glossolalie (Paulus im 1. Korintherbrief), die beiden Sakramente, die übrigens im Neuen Testament nie μυστήρια genannt werden, als Belebung aber nicht als Begründung der Heilsgewißheit; auch die Enderwartung schließt sich viel eher an spätjüdische als an hellenistische Vorstellungen an. — Aber auch im Ethischen stellt das Christentum grundsätzlich Neues auf, so oft auch einzelne aus dem Zusammenhang gegriffene Sentenzen der Popularphilosophie an neutestamentliche Stellen erinnern mögen. So tritt dem törichten Tugendstolz des Stoikers das demütig kindliche Bewußtsein des Christen gegenüber, nicht von selbst eine καινὴ κτίσις geworden zu sein; dem naturartig starren Kosmopolitismus des Stoikers die vorwärts treibende Bestimmung aller Menschen zum Reich Gottes (hier kann man übrigens deutlich sehen, wie der Gedanke der Weltgeschichte nur auf christlichem Boden erstehen konnte [Orosius-Augustin]; schon in Act. 17 taucht er auf, wo allerdings leider noch immer über der Benutzung stoischer Termini das Neue gegenüber der Stoa übersehen wird). Anstatt mit der Popularphilosophie die Affekte zu töten, heiligt und verklärt sie das Christentum. Es hebt die Stellung der Frau und des Kindes, es adelt die Arbeit usw. Vor allem aber erlöst es den Menschen von der Furcht vor den Dämonen und macht ihn fröhlich und getrost (Röm. 8, 15 u. a.).

Das alles ist nicht gesagt, um das Griechentum zu verkleinern. Das Heft will bloß die Grenzscheide ziehen zwischen zwei selbständig berechtigten Gebieten. Es weist Kunst und Wissenschaft dem Hellenentum, die Religion und das darauf ruhende neue Leben dem Christentume zu. Und

indem diese gerechte Scheidung vollzogen wird, verlieren die vorhandenen Berührungsgebiete den Charakter der Reibungsflächen. Darum: 'Distinguamus!' Hans Preuss.

Ulbricht, Grundzüge der alten Geschichte. 4. Auflage, bearbeitet von Dr. Wilhelm Becher. II. Römische Geschichte. Meißen, H. W. Schlimpert. Mk. 1,50.

Von der Neubearbeitung des bekannten Kämmel-Ulbrichtschen Unterrichtswerkes, deren erster Teil in diesen Jahrbüchern Bd. XXIV (1909) S. 460 ff. ausführlich besprochen wurde, liegt das zweite, 87 Seiten starke Bändchen vor, eine glückliche und gut gelungene Fortsetzung des ersten. Die römische Geschichte ist nach den gleichen Grundsätzen bearbeitet wie die griechische. Auch hier ist alles Unwichtige beseitigt und eine ganz knappe Fassung erstrebt und erreicht; auch hier hat die Präzisierung im Inhalt auch eine solche in der Fassung des Textes und der sprachlichen Form herbeigeführt, und es liegt etwas militärisch Kurzes und Bestimmtes in dem Stile. Vielleicht mag es als ein sonderbares Vergnügen erscheinen, wenn jemand ein ganzes Schulübungsbuch von A bis Z auf einen Atem durchliest; und doch gestehe ich, das in diesem Falle getan zu haben: es war mir eine Freude, das ganze Gebiet der römischen Geschichte einmal in einer einzigen Stunde zu durchwandern. Die knappe Fassung erlaubt es, das Buch auch in preußischen Gymnasien und in Realgymnasien einzuführen, in denen ja für die alte Geschichte weniger Zeit zu Gebote steht als in sächsischen Gymnasien. — Wie im ersten Teile bemerkt man zahlreiche Besserungen und Benutzung neuerer Forschung, deren Resultate in dem lapidaren Stil mit einem kurzen Satz oder einem Worte gegeben werden; so verrät z. B. in § 200 der Ausdruck 'Ausrottung der Besten' (das Hinmorden der politischen Gegner hatte oft zur Ausrottung der Besten geführt) die benutzte Quelle. — Im übrigen ist, da die Tendenz der Becherschen Bearbeitung in der angeführten Rezension ausführlich besprochen ist, ein näheres Eingehen auf den zweiten Teil wohl nicht erforderlich. Von Fehlern ist mir bei der Lektüre dieses Bändchens (außer dem Druckfehler Arno § 115) nur einer aufgefallen, die Entgleisung im letzten Satze von § 148, die in einer neuen Auflage leicht zu beseitigen wäre.

Nicht ganz einwandfrei erscheinen mir, freilich nur nach persönlichem Geschmack, die Abschnitte, die B. 'Persönliche Züge' betitelt hat. Gewiß ist es richtig, daß die Kenntnis einer Reihe von Kleinigkeiten wie *Iacta alea esto, Veni vidi vici,* Auch du, Brutus? im Geschichtsunterricht vermittelt werden muß, da sie einen Teil der allgemeinen Bildung unserer Zeit ausmacht; aber es widerstrebt mir, etwas derartiges als bloßen Lernstoff nebeneinander aufgereiht geboten zu sehen, wie dies namentlich S. 64/65 geschieht. 'Der Bericht vom Siege über Pharnaces lautete *Veni vidi vici.* Als er (Cäsar) unter seinen Mördern M. Brutus erkannte, rief er: Auch du, Brutus? ... Nach Ciceros Lieblingsaufenthalt nennt man einen Ruhesitz ein Tusculum ... (S. 83). Julian rief sterbend: Galiläer, du hast gesiegt.' Vielleicht werden derartige Aussprüche und Anekdoten besser suo loco in Klammern beigefügt. Freilich hat das dann wieder den Nachteil, daß Wichtiges und Unwichtiges, rein Historisches und Anekdotenhaftes direkt nebeneinander steht. So wie der Text jetzt vorliegt, kann der Lehrer, was er für nötig hält, an der passenden Stelle einfügen; dem Schüler aber ist es vielleicht doch willkommen, wenn er das, was er zu merken hat, an einer Stelle bequem zusammengetragen findet. Als Fortsetzung der 'Grundzüge' wird für Ostern 1911 die Geschichte des Mittelalters von Rosenhagen in Aussicht gestellt. Hans Lamer.

Zu dem Aufsatze von W. Wunderer: 'Schülerführungen' (Heft II 102)

wird nachträglich bemerkt, daß dieser auf der 25. Generalversammlung des Bayerischen Gymnasiallehrervereins gehaltene Vortrag von W. Wunderer zuerst in den Blättern für das Gymnasialschulwesen, herausgegeben vom Bayerischen Gymnasiallehrerverein (1909 S. 419 ff.), veröffentlicht worden ist. Die Redaktion.

ZUR ERINNERUNG AN DEN FREUNDSCHAFTSBUND ZWISCHEN SCHILLER UND W. v. HUMBOLDT

Von Julius Schönemann

Erinnerungsfeiern haben auch im Schulleben dann einen guten Sinn und können von höherem Nutzen sein, wenn sie unsere Blicke emporlenken zu den Leitsternen, die in unserer Alltagsarbeit uns voranleuchten sollen, wenn sie uns einen Maßstab bieten, an dem wir uns und unser Tagewerk messen können, oder zur Dankbarkeit gegen unsere wahren Wohltäter, die εὐεργέτας im Geiste, stimmen. Wir stehen mitten zwischen solchen Gedenkfeiern: am 10. November 1909 haben wir des 150sten Geburtstages Friedrich Schillers gedacht, und das Jahr 1910 erinnert uns an Wilhelm v. Humboldts Tätigkeit für das preußische Unterrichtswesen und besonders an die Gründung der Berliner Universität. Zwischen diesen Gedenktagen besteht eine eigentümliche innere Beziehung.

Wenn auch Schillers Tod die Unterhandlungen zerschnitten hat, deren Ziel es war, ihn mit seiner Wirksamkeit ganz oder teilweise an Berlin zu fesseln[1]), sein Geist ist doch sehr bald in der preußischen Hauptstadt lebendig und wirksam geworden, und zwar zu einer Zeit, wo es am meisten not tat. Es ist eine seltsame Fügung des Schicksals, daß der Freund, der Schillers Wesen am tiefsten erfaßt hat, daß W. v. Humboldt in einer kurzen Episode seines Lebens dazu hat beitragen helfen, den universalistischen, ästhetischen und historischen Bildungstendenzen des weimarischen Kreises in Preußen zum Durchbruch zu verhelfen. In der Reihe Schiller, Humboldt, Berlin besteht so ein starker innerer Kontakt. Und noch mehr! Von der schwäbischen Heimat Schillers im Südwesten zur Mark im Nordosten, wo Humboldts erste Jugend verlief, führt der Verbindungsweg durch die sächsisch-thüringischen Lande, das Herz Deutschlands. Hier hat Humboldt an der Seite einer der edelsten deutschen Frauen und in intensivster Bildungsarbeit die Vollendung seines Wesens erreicht[2]), hier ist

[1]) Wie nahe diese Verhandlungen ihrem Ziele waren, hat neuerdings Ad. Stölzel, Die Verhandlungen über Schillers Berufung nach Berlin, 1903, lichtvoll dargestellt. Man vgl. auch Leitzmann, Euphorion 1908 S. 590 f. und K. Berger, Schiller II 700 ff.

[2]) Diese Koinzidenz der Freundschaft mit Schiller und Goethe einer- und des Herzensbundes mit Caroline v. Dacheröden anderseits ergoß über Humboldts Jenaer Tage ein verklärendes Licht. Dies kommt am klarsten zum Ausdruck in dem Sonett, Werke II 364, das auch in Humboldts Briefen an Körner, herausgeg. v. Jonas, S. 174 f. abgedruckt ist:

Morgen des Glücks

Im kleinen Raum von Erfurts reichen Auen,
Bis wo aus Schwarzburgs engem Fichtentale,

auch Schiller im Kreis der Freunde und im Frieden seiner Häuslichkeit zu seiner Höhe emporgestiegen, und hier haben beide, der Märker und der Schwabe, sich in einem dauernden Geistesbunde vereinigt.

Die folgenden Ausführungen sind größtenteils einer in Frankfurt a. M. gehaltenen Schulrede zur 150. Wiederkehr von Schillers Geburtstag entnommen. In diesem Sinne wollen sie auch gelesen und beurteilt werden, nicht als fachwissenschaftliche Untersuchungen, auf denen sie, was unter anderem die hinzugesetzten Anmerkungen dartun werden, allerdings beruhen. Der Zweck der Veröffentlichung ist, an Zusammenhänge und Faktoren zu erinnern, die heutzutage nicht immer, wie es scheint, gebührend beachtet werden.

Die Jahrhundertfeier der Universität Berlin steht bevor. Das Gedächtnis aber der Stiftung dieser Hochschule im Jahre 1810 ist unlösbar verknüpft mit der Erinnerung an die Wiedergeburt des preußischen Staatswesens einerseits und mit dem Namen und Wirken eines der größten Söhne Preußens, eines seiner feinsinnigsten Gelehrten und weitestblickenden, ideenreichsten Staatsmänner andrerseits, eines Staatsmannes, der zugleich einer der besten Freunde, Mitarbeiter und Ergänzer Schillers war. Die marmornen Sitzbilder Wilhelms v. Humboldt und seines Bruders Alexander vor dem ehemaligen Prinz Heinrich-Palais, der jetzigen Universität, in Berlin erinnern uns, daß der Name Humboldt am Anfang des Lebens der Berliner Hochschule steht, aber auch daran, daß er uns kein bloßer Name werden darf.[1]) Und wenn wir nun, von Marbach nach Berlin, von Schwaben nach Preußen, von Südwest nach Nordost kommend, die Namen Friedrich Schiller und Wilhelm von Humboldt verknüpfen, so sind wir uns bewußt an einem Punkte zu stehen, von wo wir, wenn wir scharfsichtig

Sich lieblich windend, rauschend strömt die Saale,
Vermocht' ich wohl mein keimend Glück zu schauen.

Ich sah den Morgen dort des Lebens grauen,
Wenn Morgen heißet, wann zum erstenmale
Hernieder aus der Liebe goldner Schaale
Dem Geist des tiefen Sinnes Perlen thauen.

Denn die der Kranz des Dichterpreises schmückte,
Die beiden strahlverwandten Zwillingssterne,
Die spät noch glänzen in der Zukunft Ferne,

In Freundesnähe mir das Schicksal rückte,
Da Bande, von der Liebe süß gewoben,
Empor mich, wie auf lichter Wolke, hoben.

Den unmittelbarsten, frischesten Eindruck dieser Zeiten und Freundschaften empfängt man natürlich aus Humboldts reichem Briefwechsel mit Wolf, Jacobi, Goethe, Körner u. a. Hier weise ich nur auf die letzte herrliche Gabe dieser Art hin: 'W. u. Caroline von H. in ihren Briefen' herausgeg. von A. v. Sydow. Bd. I—IV. Berlin, Mittler 1906 ff.

[1]) Auf die in letzter Zeit sehr bereicherte Humboldt-Literatur hoffe ich an anderer Stelle zurückkommen zu können. Schon hier aber sei hingewiesen auf die gediegene und monumentale Akademie-Ausgabe von H.s 'Gesammelten Schriften', die A. Leitzmann und B. Gebhardt besorgen, Berlin, Behr 1903 ff., und auf das anregende und gehaltvolle Buch von Ed. Spranger, 'W. v. Humboldt und die Humanitätsidee'. Berlin, Reuther & Reichardt 1909.

sind, tiefe Blicke in das Wesen der deutschen Volksseele tun können, und wo wir vielleicht auch Wahrheit und Klarheit schöpfen können über die Aufgaben, die uns gestellt sind.

Als einer der größten Germanisten, auch einst eine Zierde der Berliner Universität, als Karl Müllenhoff den I. Band seiner 'Deutschen Altertumskunde' im Juli des großen Jahres 1870 hinausgehen ließ, da knüpfte er, in dem Wunsche, seine gelehrte Arbeit möge auch praktische, nationale und kulturelle Ziele fördern helfen, an Schillers 'Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen' an, und er, der Kommentator von Tacitus' Germania, nannte Schiller den 'liberator haud dubie Germaniae im höchsten denkbaren Sinne'. 'Sein Ideal', sagte er, 'ist der bewußte Anfang der deutschen Freiheit und der Anfang des bewußten nationalen Lebens. Die ästhetische Wiedergeburt sollte nicht nur, sie mußte vorhergehen, damit die Nation ihrer Bestimmung und ihres Wesens inne würde'. Und in diesem Sinne nannte er Goethe und Wilhelm von Humboldt als Mitkämpfer und Fortsetzer Schillers.[1]) — In dessen Ideen und Schöpfungen als Historiker, Philosoph und Dichter ist jedenfalls kein anderer, auch Körner kaum, so vielseitig und tief eingedrungen wie Humboldt, und die Bestrebungen und Gedanken der großen Weimaraner haben in ihm für das deutsche Bildungswesen den berufensten und entschiedensten Mittler gefunden, und zwar nicht bloß durch eine Reihe gediegener und gedankenreicher Abhandlungen philosophischen, ästhetischen und politischen Inhalts, die uns jetzt die oben zitierte Ausgabe so bequem zugänglich macht, nicht bloß durch den Ertrag eines langen, reichen Gelehrtenlebens, sondern für Preußen auch ganz unmittelbar durch praktisch-politisches Wirken, wobei wir natürlich hier in erster Linie an Humboldts Tätigkeit als Chef der Sektion für Kultus und Unterricht im Ministerium des Innern 1809—10 zu denken haben. Daß er als solcher in unermüdlichem Eifer und nach Besiegung großer Hindernisse in schwerer Zeit die Universität Berlin gegründet und durch deren Organisation und die Auswahl und Berufung geeigneter Professoren nicht nur dieser selbst den Stempel seines Geistes aufgedrückt, sondern sie auch zum Vorbild neuzeitlicher, deutscher Hochschulen überhaupt im Gegensatz zu den Napoleonischen Fachschulen gemacht hat, darauf ist schon hingedeutet worden. Ein stolzes Wort Schillers, 'daß es der Geist sei, der sich den Körper baue', fand ja in der Forderung des Königs, daß der preußische Staat durch geistige Kräfte ersetzen müsse, was er an physischen damals verloren, eine bemerkenswerte Anwendung.[2]) Humboldt hat diese Neuschöpfung immer als sein eigenstes, verdienstlichstes Werk betrachtet; wir aber wollen an dieser Stelle nicht ganz ver-

[1]) Das Vorwort und die Einleitung zu Müllenhoffs oben zitierter 'Deutschen Altertumskunde' können wegen der weiten Perspektive, die sie eröffnen, und wegen ihres edlen, hinreißenden Feuers nicht oft genug zur Lektüre empfohlen werden. Nur wenige haben so wie er Humboldts und Schillers Geistesbund voll und ganz gewürdigt.

[2]) Man vgl. über dieses angezweifelte Königswort jetzt: Ad. Harnack, Gesch. d. preuß. Akad. der Wissensch. I 2, 556. — Im übrigen Br. Gebhardt, W. v. Humboldt als Staatsmann I 95 ff.

gessen, daß sein amtliches Wirken auch in der Geschichte der preußischen Gymnasien Epoche gemacht hat, daß er, wieder anknüpfend an das, was Zedlitz unter Friedrich dem Großen begonnen, durch Regelung des Examenwesens für die Lehrer und durch Ordnung der Patronatsverhältnisse zur Bildung eines Gymnasiallehrerstandes und zur Erhöhung seines Ansehens mitgewirkt hat, und daß er in bewußter Anknüpfung an die neue Bewegung der Geister, die von Weimar und Jena ausgegangen war, den Neuhumanismus in den Stoffen und der Methode des Unterrichts, speziell in der Förderung des Griechischen, allen Gegenbestrebungen zum Trotz, zur Anerkennung gebracht hat.[1])

Man hat in neuester Zeit und besonders aus Anlaß der Schillerfeier von 1905 oft gefragt, ob des Dichters Einwirkung auf seine Nation im Zu- oder Abnehmen begriffen, ob wir uns, was Schiller betrifft, sozusagen in einem Perihel oder Aphel befinden. Ich überlasse es anderen, den Puls der eigenen Zeit zu fühlen oder gar in so schwierigen Fragen zu prophezeien. Wenn aber gerade das letzte Menschenalter eine stattliche Reihe von eingehenden Würdigungen und tiefgründigen Darstellungen seines Lebens gebracht hat, so ist es um so mehr bemerkenswert, daß gleichzeitig das Interesse der gelehrten Welt, ja auch der Gebildeten, in entsprechendem Maße neuerdings Wilhelm von Humboldt zugute zu kommen beginnt. Nicht bloß, daß die preußische Akademie der Wissenschaften ihres Reorganisators Andenken durch die glänzende Akademieausgabe seiner 'Gesammelten Schriften' ehrt, nicht bloß, daß rührige Kräfte am Werke sind, den Inhalt seines reichen Lebens und Wirkens nach allen Seiten hin aufzuhellen und die Nebel alter Vorurteile oder verschwommenen Halbwissens zu zerstreuen, wir haben es auch ganz kürzlich erlebt, daß zwei umfangreiche Korrespondenzen Humboldts, die mit seiner Braut und Gattin Caroline und die mit seiner Freundin Charlotte Diede, die eine erst jetzt zum ersten Male veröffentlicht, die andere neubearbeitet und ergänzt, die Aufmerksamkeit auf den 'Weisen von Tegel' hingelenkt haben. Fast jeder Monat bringt irgendeine bedeutende Publikation oder Neuauflage. Hoffen wir, daß das neue Interesse nicht nur flüchtig, auf enge Kreise beschränkt und wirkungslos bleibe.

Eine vollständige Darlegung der geistigen Zusammenhänge, die Schiller und Wilhelm von Humboldt bei Lebzeiten verbunden haben und nach ihrem Tode fortwirken, kann ein nur orientierender Aufsatz nicht bieten. Wir wollen hier

[1]) Paulsen in seiner 'Gesch. des gelehrten Unterrichts' II 156 ff. stellt die Momente zusammen, die nach seiner Meinung dahin wirkten, um am Anfang des XIX. Jahrh. die höheren Schulen und ihre Lehrer in der Schätzung des Publikums zu heben. Es sind nach ihm besonders der Neuhumanismus, das starke Interesse für Pädagogik und — damit verbunden — die Verselbständigung des höheren Schulfachs, das so lange nur eine untergeordnete Vorstufe zu theologischen oder akademischen Würden gewesen war. Das Verdienst, diesen Wandel vorbereitet und ermöglicht zu haben, muß ja in erster Linie den Philologen Heyne und Wolf zuerkannt werden. Mindestens ebenso groß ist aber hier die Bedeutung ihres Schülers Humboldt. Dessen geistige Eigenart, seine vielseitige Empfänglichkeit und sein in die Tiefe dringender Forschersinn, hat in Verbindung mit seiner gesellschaftlichen Stellung und seinen weitverzweigten Beziehungen auch auf den Schulunterricht der humaniora einen weit- und tiefreichenden Einfluß geübt.

nach einer kurzen Übersicht über Humboldts Bildungsgang bis zu seiner Verbindung mit Schiller nur in Bruchstücken darüber berichten, was der eine dem andern gewesen ist, und inwiefern der jüngere ein Fortsetzer und Ergänzer des zu früh verstorbenen Freundes war.

Vier Jahre nach dem Ende des Siebenjährigen Krieges (22. Juni 1767) ist Wilhelm von Humboldt in Potsdam geboren. Zwei Jahre nach Wilhelm erblickte sein Bruder Alexander das Licht der Welt. In dem vornehmen elterlichen Hause — der Vater, der schon 1779 starb, anscheinend eine heitere, lebhafte Natur, war Major und Kammerherr am preußischen Hofe — wuchsen die Brüder in der Obhut der etwas steifen und förmlichen, leider oft kränklichen Mutter auf[1]), unterrichtet und erzogen von Hauslehrern oder Hofmeistern, zunächst dem philanthropischen Pädagogen und Verfasser von Jugendschriften Campe — ich erinnere an seine Bearbeitung des Robinson —, dann dem tüchtigen, kenntnisreichen Kunth, dem späteren Staatsrat und Vertrauten Steins. Es war die Blütezeit der Aufklärung, und in dem rationalistischen Berlin erhielten auch Wilhelm und Alexander nach der Übersiedelung der Familie nach dem nahen Schlößchen Tegel — damals $1^1/_2$ Meilen von Berlin entfernt — die ersten Jugendeindrücke. Einer der aufgeklärten Modephilosophen, Engel, ein Geistesverwandter Mendelssohns, lehrte Wilhelm den Geist der Philosophie in Xenophon und Platon suchen, um dort sein metaphysisches Verlangen zu stillen, und regte ihn zu seinen ersten Übersetzungsversuchen an. Im übrigen war Engels philosophischer Unterricht ganz Wolffisch und auf die Dialektik zugespitzt. Bald lernte er auch, im Kreise der schönen Henriette Herz und der geistreichen Brendel Veit, geb. Mendelssohn, späteren Dorothea Schlegel, als Mitglied eines sentimentalen Tugend- oder Veredelungsbundes zarte Herzensregungen analysieren und empfindsam schwärmen — es waren dieselben Kreise, in denen sich wenig später die jungen Romantiker zusammenfanden —, und gleichzeitig begann er in Berlin bedeutende persönliche Bekanntschaften zu machen, die zu seiner Menschenkenntnis den Grund legten.

Durch staatswissenschaftliche und naturrechtliche Vorträge bei Dohm und Klein zum Studium vorbereitet und für die Beamtenlaufbahn bestimmt, bezogen die Humboldts 1787 die märkische Universität Frankfurt a. O., siedelten aber von dort, wo das wissenschaftliche Leben nur schwach pulsierte, schon Ostern 1788 (Alexander ein Jahr später) nach dem tiefere und reichere Anregungen bietenden Göttingen über. War doch diese damals blühende Universität schon durch ihren Gegensatz zum aufklärerischen Berlin geeignet, die Lücken ihrer Bildung zu ergänzen. Während Alexander sich den Naturwissenschaften zu-

[1]) Marie Elisab. von Colomb, Freifrau von Holwede, 1741—96. Über Humboldts Knabenjahre, den Gegensatz der pedantischen und nüchternen Art der Erzieher zu seinem weichen, sehnsuchtsvollen, anschließungsbedürftigen Herzen, vgl. Leitzmann im 'Euphorion' 1907 S. 369 ff. — Der erste und — bezeichnenderweise! — von kürzeren Skizzen abgesehn, bisher einzige Biograph, den H. gefunden hat, R. Haym, war seiner würdig, und sein Werk ist noch heute schätzbar. Aber schon das seit 1856 riesenhaft angewachsene neue Material läßt eine Neubearbeitung oder einen Neubau von Grund auf nötig erscheinen.

wandte, kamen hier für Wilhelm die positiven Mächte des geistigen Lebens, die Geschichte durch den älteren Schlözer und die Altertumswissenschaft durch den Philologen Heyne, zur entschiedenen Geltung.[1]) Der letztere namentlich, der vielseitig und als Mann von Geist und Geschmack nicht nur die Erklärung antiker Schriftsteller in Lessings Sinne in rege Beziehung zur Gegenwart setzte, sondern auch mit universeller Tendenz Mythologie, Antiquitäten und Kunstgeschichte umfaßte, hat bestimmend auf Humboldts Gedankenwelt eingewirkt. Zugleich vertiefte sich dieser hier zuerst in emsigem Studium in Kants kritische Philosophie. Übrigens lernte er auch in Heynes Hause den Mann von dessen schöner Tochter Therese näher kennen, jenen geistvollen Naturforscher und Begleiter Cooks auf seiner zweiten Weltreise, Joh. Georg Forster, den Sohn, der im Herbst 1788 nach Mainz übersiedelte und später in Paris als Schwärmer für die große Revolution ein trauriges Ende nehmen sollte. Für Wilhelm, der bald anfing, durch Reisen und Beobachtungen in fremden Ländern seine Völker, Menschen- und Staatenkenntnis zu bereichern, war dieser Verkehr, an den sich ein freundschaftlicher Briefwechsel schloß, von großer Bedeutung. 'Nichts Menschliches ist ihm fremd', hatte Forster über Wilhelm geschrieben, als dieser nun mit seinen Empfehlungsbriefen[2]) seine erste große Reise an den Rhein unternahm, und überall, bei Sömmerring und Heinse in Mainz, J. G. Schlosser in Frankfurt, Frau von Laroche in Offenbach und namentlich bei Fr. H. Jacobi in Pempelfort mit einer Art Leidenschaft beflissen war, seine Menschenkenntnis zu erweitern und zu vertiefen. Dasselbe Bildungsstreben führte ihn im Revolutionsjahr 1789 mit seinem einstigen Lehrer Campe, der 'dem Leichenbegängnis des französischen Despotismus beiwohnen' wollte, nach Paris, wo er als aufmerksamer, wenn auch kühler und zurückhaltender Beobachter gewaltiger geschichtlicher Veränderungen für die Klärung seiner Weltanschauung viel gewann. Auf weitem Umweg, über Mainz und die Schweiz, wo er in Zürich Lavater besuchte, kehrte er zurück, um dann in Berlin 1790 als Referendar am Kammergericht und im auswärtigen Departement ins Berufsleben einzutreten. Indessen, so gewissenhaft er seinen Pflichten oblag, und so wertvoll die von ihm geleistete Arbeit war[3]), gerade sein unparteiisches und aufgeklärtes Wesen ließen ihn in dem von Wöllners Einfluß beherrschten Staatsdienst — das 'Religionsedikt' war kurz vorher erlassen — nicht heimisch werden, und zugleich erfaßte ihn der Gedanke, daß nur der zum Segen seiner Mitmenschen wirken könne, dessen eigene Seelenbildung in echt menschlichem Sinne vollendet sei. So quittierte er denn schon im Sommer 1791 diesen seinen ersten Staatsdienst und trat als Vierundzwanzigjähriger mit dem Titel 'Legationsrat' einstweilen in

[1]) Über H.s Göttinger Studienzeit vgl. P. Schwencke, Deutsche Rundschau 1891 S. 228 ff.

[2]) Vgl. Briefe von W. v. Humboldt an Fr. H. Jacobi, herausgeg. von Leitzmann, Halle 1892, S. 90. — Forster in dem von seiner Gattin Therese, geb. Heyne, veröffentlichten Briefwechsel I 705 (an Jacobi): 'Ich habe in Göttingen einen recht wackeren Jungen an ihm kennen gelernt.'

[3]) Auf das Urteil aller 'einsichtsvollen Geschäftsmänner' beruft sich Gentz in seinem Briefe an Garve von 19. April 1791 (vgl. in der Ausg. von Wittichen I 200 f.), einer sehr lesenswerten Darstellung!

den Ruhestand. Bald darauf führte er in Erfurt die einzige Tochter des dortigen Kammerpräsidenten v. Dacheröden, Caroline, als Gattin heim, die er schon im Jahre 1788 durch Vermittlung des Tugendbundes kennen gelernt hatte. Die Dacherödens gehörten dem Kreise des Koadjutors Karl v. Dalberg an, und Caroline war zugleich eine Freundin von Schillers Schwägerin, Caroline v. Beulwitz, geb. Lengefeldt. — Für Humboldt begann damit eine Ehe, die, in ungetrübter Harmonie und reichstem, beglückendstem Seelenaustausch, gesegnet durch eine Reihe blühender Kinder, lange Jahre bis zum Tode der Gattin (1829) gedauert hat, und deren herrliches Denkmal wir in dem kürzlich veröffentlichten ausgedehnten Briefwechsel der Gatten besitzen. Diese lebten nun im höchsten Sinne gemeinsam sich bildend, besonders in die Lektüre griechischer Dichter und Denker vertieft, teils auf den Dacherödenschen Gütern Burgörner bei Mansfeld und Auleben (in der Goldenen Aue), teils in Erfurt und Jena. Humboldt selbst, mit heißem Wissensdurste seinen Studien ergeben, ward vertraut mit dem Kreise Dalbergs in Erfurt, der ihn sowie andrerseits auch sein Verkehr mit Gentz zu publizistischen Versuchen auf politischem Gebiete anregte; mehr verdankte er dem damals in Halle wirkenden Philologen Friedr. Aug. Wolf, dem Homerforscher und Begründer der Altertumswissenschaft, der ihn lehrte, mit der von Heyne geförderten anthropologischen Vielseitigkeit und ästhetischen Feinfühligkeit die Sorgfalt in Behandlung der Texte auf sprachlichem und metrischem Gebiete und das methodische Einarbeiten in die historischen Bedingungen der Schriftwerke zu vereinen. Jetzt begann Humboldt zu seiner tiefen philologischen und linguistischen Bildung den Grund zu legen, die ihn hernach befähigte, durch die bedeutenden Werke seines Alters ein Bahnbrecher in der Sprachphilosophie zu werden. — Wir aber wenden uns nunmehr zu den Beziehungen, die er besonders durch Caroline v. Beulwitz mit deren Schwager Schiller anknüpfte. Denn der aus kleinbürgerlichen Kreisen Schwabens stammende Verfasser der Räuber und des Don Carlos, der damalige Jenenser Geschichtsprofessor, und der junge preußische Edelmann und Legationsrat, der mit einem kühlen, klaren Verstand ein ebenso warm- und tieffühlendes Herz verband und als Zögling des Rationalismus und der Empfindsamkeit, der Berliner Aufklärung sowie der aufkeimenden jungen Romantik[1]) durch gründliche Studien Kants und gewissenhafte Schulung am klassischen Altertum seine Bildung geklärt und vertieft hatte, diese zwei seltenen Naturen schlossen nun eine Freundschaft, die, getragen von dem tiefsten gegenseitigen Verstehen, bis zum Tode des Dichters fortgedauert und in der späteren, freilich lückenhaften und stark verkürzten Herausgabe ihres Briefwechsels durch Wilhelm v. Humboldt selbst ein würdiges Denkmal erhalten hat.

[1]) Aus allergrößter Nähe hat damals Gentz (in seinem oben zitierten Briefe an Garve) H.s Wesen auf prägnanten Ausdruck zu bringen versucht: 'eine unüberwindliche Logik, die ... alle Hoffnung auf Blößen ewig verzweifeln machte, und — was das Schrecklichste war, — dabei eine Verachtung dieser Logik als eines elenden Werkzeuges ... ein Charakter, bei dem ich allen Tiefsinn und alle Künste des Kopfs vergaß, ... dessen unerschütterliche Konsistenz, dessen nie gestörte Einheit ... nur der, der ihn so studiert hat, wie ich, begreifen und würdigen kann.'

Die erste Begegnung der beiden fand 1789 in den Weihnachtstagen zu Weimar statt. Von dort aus hatten Schillers Braut und ihre Schwester Caroline die Freundin der letzteren, Caroline von Dacheröden, Humboldts Verlobte, in Erfurt besucht. Nun kehrten die Schwestern nach Weimar zurück in Humboldts Begleitung; und dieser, schon längst ein Verehrer der Schillerschen Muse und in seiner Leidenschaft, interessanten Menschen nahe zu kommen, begierig den Dichter persönlich kennen zu lernen, traf hier zum ersten Male mit dem Professor aus Jena zusammen, der durch seine künftige Schwägerin auf die neue Bekanntschaft schon vorbereitet war. Merkwürdig, daß auch hier die erste Begegnung für Schiller in gewisser Weise eine Enttäuschung war! So wie er ein Jahr vorher nach seinem ersten Gespräche mit Goethe in Rudolstadt an seinen Intimus Körner geschrieben hatte: 'Goethe und ich werden uns immer fern bleiben', ja, ein wenig später in einem brieflichen Bekenntnis sich selbst Goethe gegenüber die Empfindungen des Brutus gegen Cäsar beilegte: 'Goethe ist mir verhaßt', in ähnlicher Weise lassen auch seine ersten Äußerungen über Humboldt nicht entfernt ahnen, wie nahe die beiden nach kurzer Zeit aneinander rücken sollten. Denn wenn auch Schillers Worte über Wilhelm: 'Ich traue ihm viel Fläche und wenig Tiefe zu', nicht gerade den Tadel der Oberflächlichkeit enthalten, sondern 'Fläche' hier nur im Sinne der 'Briefe über ästhetische Erziehung' für Empfänglichkeit gebraucht ist, so kehrt doch Schiller in jenem Briefe an seine Braut und deren Schwester fast nur das Trennende hervor, das er Wilhelm gegenüber empfindet. Auch als Humboldt 1791 den Dichter in Jena selbst aufsuchte, sowie bei anderen Begegnungen der folgenden Jahre fand eine enge und dauernde Annäherung des Älteren an den Jüngeren noch nicht statt, obgleich dieser inzwischen einzelne seiner Arbeiten Schiller zur Begutachtung unterbreitet hatte. Man vermutet wohl mit Recht, daß es neben Humboldts fortschreitender Vertiefung durch Altertumsstudien und wiederholte Lektüre Kants besonders auch die Ausdauer und Stetigkeit der Frauen war, die es im April 1793 endlich bewirkten, daß Schiller den jungen Edelmann ernstlich einlud, zu näherem Gedankenaustausch mit ihm nach Jena überzusiedeln. Humboldt folgte der Aufforderung mit seiner Familie Anfang 1794, und bald darauf beginnt, als Schiller von seiner schwäbischen Reise zurückgekehrt war, im selben Jahre, wo auch das Band mit Goethe sich knüpfte, ein inniges Zusammenleben, eine elektrisierende Geistesreibung und ein so tiefes Eindringen des einen in die Gedankenwelt des anderen, daß es oft schwer ist, über die Priorität der Gedanken zu entscheiden. Freilich war Humboldts Aufenthalt in Jena nicht von langer Dauer und nicht ununterbrochen (Februar 1794 bis Juli 1795, dann wieder Herbst 1796 bis Frühling 1797), aber in dem, wenngleich nur lückenhaft vorliegenden, Briefwechsel setzt sich das gemeinsame gesellschaftliche Denken fort, und Äußerungen an Dritte sowie besonders Humboldts eigenhändige Vorerinnerung zu den Briefen[1]) lassen uns schließen,

[1]. Zuverlässigste und für wissenschaftliche Zwecke sehr brauchbare (dritte) Ausgabe des 'Briefwechsels zwischen Sch. und W. v. H.' von A. Leitzmann. Stuttgart, Cotta 1900. —

daß sie auch ohne persönliche Aussprache und ohne schriftlichen Verkehr doch miteinander fortlebten. Auch hat Humboldt, wenn er seine großen Reisen durch Deutschland nach Frankreich und Spanien im Jahre 1797 und 1799 antrat, sowie vor seiner Übersiedlung nach Rom, wohin ihn seine 1802 wieder aufgenommene amtliche Tätigkeit, und zwar jetzt als preußischen Ministerpräsidenten bei der Kurie, führte, in Jena und Weimar vorgesprochen und immer wieder in persönlicher Aussprache die Harmonie der Herzen und Gedanken erneuert. Als er dann 1802 vor seiner Abreise nach Italien den Dichter des 'Wallenstein' und der 'Jungfrau von Orleans' zum letzten Male begrüßt und dieser ihm seinen künftigen Plan einer Geschichte Roms entwickelt hatte, da meinte er, 'das Kleinste in Schillers Beschäftigung habe mehr Wichtigkeit für ihn als alles, was er selbst unternehmen könne', und Schiller schrieb in seinem letzten Briefe an Humboldt: 'Für unser Einverständnis sind keine Jahre und keine Räume.' Das war im April 1805; wenige Wochen später traf in Rom die erschütternde Nachricht vom Tode Schillers ein, und Humboldt sandte unter diesem Eindruck an Madame de Staël jenen ergreifenden Brief[1]), in dem er hofft, daß die Seele des Abgeschiedenen zwischen den Ruinen der ewigen Stadt ihm und den Seinen nahe sei, und daß ein unvorstellbares höheres Sein ihn dereinst wieder mit dem Freunde vereinen werde. —

Indem wir nun hier darauf verzichten, den tiefen Wirkungen nachzugehen, die der Dichter auf den jungen Freund ausgeübt hat, ziehen wir es vor, nur davon in Kürze zu reden, was Humboldt für Schiller bedeutet, was er dem Lebenden war, was er für den Toten getan hat.

Als die beiden einander nahe kamen, war Schiller, wie es schien, durch seine historischen und philosophischen Studien der Poesie zeitweise entfremdet. Nach dem Abschluß des Don Carlos hatten — nur durch jene Absage an Rousseau[2]), das Gedicht 'Die Künstler', unterbrochen — die großen geschichtlichen Abhandlungen eingesetzt; und die Vorarbeiten für sein Lehramt empfand Schiller oft so drückend, daß er — Körner gegenüber — äußerte: 'Meine Professur mag der Teufel holen'; hatte er doch Goethe im Verdacht, er habe ihn durch ihre Übertragung als Dichter unschädlich machen wollen. Dann kam die Zeit der Kantstudien, in der Schiller danach rang, sich selbst die innersten, geheimsten Kräfte seiner Seele zu deuten und den Punkt zu bestimmen, von dem aus er an der höchsten, der sittlichen Aufgabe der Menschheit mitarbeiten könne. Gerade damals schrieb Goethe in Erinnerung an seine italienische Reise von sich selbst:

> O, wie fühl' ich in Rom mich so froh! gedenk' ich der Zeiten,
> Da mich ein graulicher Tag hinten im Norden umfing, — —

Zur ersten Einführung genügt auch die kleine Ausgabe von Fr. Munker in der Cottaschen Bibliothek der Weltliteratur mit Einleitung, 1893.

[1]) Veröffentlicht von E. Schmidt im Marbacher Schillerbuch, 1905. Den entsprechenden an Körner vom 8. Juni 1805 hat Leitzmann in seiner Ausgabe S. 325 hinter Sch.s letztem Brief an H. abdrucken lassen.

[2]) Vgl. Simon, Entstehungsgeschichte von Sch.s 'Künstlern'. Preuß. Jahrb. 138, 222 ff.

Und ich über mein Ich, des unbefriedigten Geistes
Düstere Wege zu spähn, still in Betrachtung versank.

Umgekehrt gilt von Schiller, dem damaligen Sehnen seines Geistes und seiner 'stillen Betrachtung' das hohe Wort:

Sich und uns zu köstlichem Gewinne
Verwechselt er die Zeiten wundersam,
Begegnet so, im Würdigsten beschäftigt,
Der Dämmerung, der Nacht, die uns entkräftigt,

denn, wie Goethe den Chor der Studierenden[1]) in jener von ihm geplanten Totenfeier Schillers singen lassen wollte:

Seine durchgewachten Nächte haben unsern Tag erhellt.[2])

Entstanden doch nun in schneller Folge jene philosophisch-ästhetischen Schriften 'Über Anmut und Würde', die 'Briefe über die ästhetische Erziehung', 'Über naive und sentimentalische Dichtung' und andere, die, wie sie ein getreuer Abdruck von Schillers geistiger Wirksamkeit überhaupt waren, so auch gewissermaßen das Programm des Neuhumanismus enthalten. Kein Wunder aber auch, daß ihm, dem Flüchtling aus Musenland, damals, je mehr er sich zur 'Klarheit und Bestimmtheit' durchrang[3]) und je weiter er von den stürmischen, gärenden Schöpfungen seiner Jugend abrückte, bei seinem kritischen Bestreben gar oft um Kopf und Busen bange ward, vor allem, wenn er sich an Goethe und den Griechen maß, die mehr und mehr seine Seele füllten. Damals war es nun Humboldt, der, selbst ein kongenialer Kenner und Deuter der Goethischen und hellenischen Kunst, mit sicherer Hand und klarem Blick dem älteren Freunde den Weg wies, auf dem er kraft seiner Individualität im Gebiete der Poesie gerade ein Ergänzer Goethes und der Griechen werden könne.[4]) Wenn daher Goethe einmal dankerfüllt an Schiller schreibt: 'Sie

[1]) Vgl. Morris, Goethestudien I 318 ff.; Suphan, Schriften der Goetheges. XX zum 9. Mai 1905; und Leitzmann, Deutsche Rundschau 1908, Nov. 194.

[2]) W. v. Humboldt sagt in seiner 'Vorerinnerung': 'Bloßer Lektüre überließ er sich . . . in seinen leider so häufig schlaflosen Nächten.'

[3]) Sch. an H. 9. August 95: 'Es ist gewiß, daß die Bestimmtheit der Begriffe dem Geschäft der Einbildungskraft unendlich vorteilhaft ist. Hätte ich nicht den sauren Weg durch meine Ästhetik geendigt,' . . .

[4]) Aus der großen Zahl der Belegstellen vgl. H. an Sch. 16. Okt. 95: 'Unter allem mir bekannten Griechischen ist keine Zeile, von der ich mir Sie als den Verfasser denken könnte . . . Dennoch liegen alle wesentlichen Schönheiten der griechischen Poesie innerhalb des Kreises nicht bloß dessen, was Sie von Ihren Arbeiten fodern, sondern auch dessen, was Sie einzeln und bei einzelnen in so hohem Maße geleistet haben.' — 23. Okt. 95 über den Vergleich, den Körner zwischen Schiller und Goethe angestellt hatte, wobei H. tadelt, daß K. 'an einen Übergang aus dieser (Sch.s) Eigentümlichkeit in die allgemeine klassische Bahn glaube': 'So kann ich es nicht ansehen . . . Jeder muß seine Eigentümlichkeit aufsuchen, und diese reinigen, das Zufällige absondern. . . . Gerade Sie beide (Goethe und Sch.) können beide das Höchste erreichen, ohne einander zu schaden.' — Sch. an H. 17. Febr. 03: nach Vollendung der 'Braut v. M.': 'Ich habe es nicht vergessen, daß Sie mich den modernsten aller neueren Dichter genannt und mich also im größten Gegensatz mit allem, was antik heißt, gedacht haben.'

haben mich wieder zum Dichter gemacht', so dürfen wir wohl, wenn auch in etwas anderem Sinne und einschränkend, von Humboldt sagen: 'Er hat an seinem Teil Schiller geholfen, sich wieder auf seinen Dichterberuf zu besinnen und seiner selbst gewiß zu werden.' — Und dies geschah noch in einer besonderen Richtung. Merkwürdigerweise nämlich hat Schiller damals, als er nach seinen historischen und ästhetischen Vorarbeiten zur Poesie zurücklenkte, lange geschwankt, ob er für das Epos oder die Tragödie geschaffen sei. Er, der in seiner Jugend ein Epos 'Moses' geplant und später (vor dem 'Wallenstein') den Wunsch gehegt hatte, Gustav Adolf oder Friedrich den Großen episch zu verherrlichen, er, dessen erkorener Liebling unter den Lateinern von früh auf Vergil war, für dessen seit Lessing oft mißachtete Vorzüge er sowie Goethe die nötige Kongenialität besaß[1]), er, der noch 1791 und 1792 mit glücklicher Hand die Zerstörung Ilions und die Dido dem römischen Dichter nachbildete, er, der Historiker, dessen spätere Balladen oft epische Ausführung zeigen und der in einer Epopöe die erste Gesittung Attikas besingen wollte, er war, obwohl ihm die Bühne schon früh reiche Lorbeeren getragen hatte, nun doch wieder uneins mit sich, ob sein Feld die epische oder tragische Kunst sei. — Da hatte ihm denn das Schicksal den Freund zugesellt, der wie kein anderer fähig war, ihm Klarheit und Selbstgewißheit zu geben. Humboldt, der selbst zwei Jahre später in seinen 'Ästhetischen Versuchen zu Hermann und Dorothea' den Beweis erbrachte, daß er das Wesen des Epischen in seinen tiefsten Tiefen und weitesten Verzweigungen durchschaute, Humboldt hat auch hier dem zweifelnden Schiller den erbetenen Rat mit überzeugender Treffsicherheit gegeben, und wenn es uns heute, wo jene stolzen Meisterwerke von Wallenstein bis Demetrius uns vorliegen, ein Kleines scheinen will, diesen Rat gegeben zu haben, so dürfen wir nicht vergessen, daß Humboldt noch nicht ex eventu prophezeite und daß er seine Prognose in geistvollster, noch heute lehrreicher Darlegung motiviert hat.[2])

Auch für die Stellung, die Schiller den Griechen gegenüber einnahm, für die Art und den Grad ihrer Wertung, war der Verkehr mit Humboldt, der dafür ein beträchtliches Maß von gediegenen Kenntnissen mitbrachte, von großer Bedeutung. Schillers Auffassung des Hellenentums hat sich damals konsolidiert.[3])

Es handelt sich hier zunächst um den mehrfach (1795 und 1800) ernstlich erwogenen Plan Schillers, die von ihm beklagten Mängel seiner Ausbildung in

[1]) Sch. fühlte sich wohl durch die Seite der vergilischen Poesie angezogen, die man die tragische oder dramatische an ihr nennen könnte. Dies Element des römischen Dichters führt über Ennius auf Euripides zurück. Vgl. Heinze, 'Vergils ep. Technik' und Nordens Kommentar zum VI. Buch, z. B. S. 112. Sch. plante übrigens auch eine Übersetzung des VI. Buches. Vgl. Boltenstern bei Norden S. VIII.

[2]) Man lese z. B. den herrlichen Brief H.s vom 16. Okt. 95. — Auch andere Freunde hat Sch. damals über seine poetische Richtung befragt. Wenn sie, wie Dalberg, ihn auch dem Drama zuwiesen, so hat doch H. die tiefere Begründung voraus. Vgl. Beaulieu-Marconnay, K. v. Dalberg I 174 ff.

[3]) 'Schillers Altertumsstudien in seinen Briefen an W. v. H.' bespricht Menne im VI. Bde. der Studien zur vergleichenden Literaturgesch., 1905, Ergänzungsband S. 40.

der griechischen Sprache[1]) zum Zweck einer gründlichen Klassikerlektüre im Urtext noch jetzt durch intensives Sprachstudium auszugleichen. (Vgl. z. B. Schiller an Humboldt 9. Nov. 1795.) Humboldt, der selbst eben in ländlicher Muße unter Anleitung des größten damaligen Philologen eine lange Reihe bedeutendster Werke des Altertums (zum Teil in gemeinsamen Studien mit seiner jungen Frau) durchgearbeitet und den Segen dieser Arbeit an sich verspürt hatte (sein Briefwechsel mit Wolf ist dessen Zeuge, vgl. Ges. Werke, Bd. V), derselbe Humboldt, dem von Flachköpfen aller Art gern eine blinde Voreingenommenheit für die griechischen Studien schuld gegeben wird, er riet damals dem Dichter energisch ab, seine kostbare Zeit jetzt an ein Studium zu wenden, dessen Früchte nur in langwieriger Arbeit reiften. Man lese die Begründung in dem Briefe vom 20. November 1795 nach: die Hilfsbereitschaft dem Freunde gegenüber, dem er gleichzeitig eine Reihe von literarischen Hilfsmitteln nennt, die Weite des Gesichtskreises und der psychologische Tiefblick, die sich darin aussprechen, sind in gleichem Maße unserer Bewunderung würdig. —

Inwiefern Humboldt damals auf Schillers Auffassung des Griechentums klärend und sichtend eingewirkt hat, ist eine Frage, die mit der nach Humboldts Anteil an Schillers ästhetischen und philosophischen Abhandlungen der Zeit (besonders den 'Briefen über ästhetische Erziehung' und der Schrift 'Über naive und sentimentalische Dichtung') innerlich zusammenhängt, aber ebenso wie diese die Gefahr allzu subjektiven Urteilens mit sich bringt. Gestreift hat diese Probleme neuerdings Walzel in seinem Buche über die 'Deutsche Romantik' (S. 27) und seiner Einleitung in Schillers philosophische Schriften in der Jubiläumsausgabe. Daß im einzelnen Schillers Urteil über die antiken Dichter durch die hier überlegene Einsicht Humboldts wirklich teilweise korrigiert ist, hat am Beispiel Pindars Leitzmann im Euphorion 1907 (S. 643 f.) aus Briefstellen schlagend erwiesen. Schiller, dem ursprünglich der thebanische Sänger 'nie hatte behagen wollen', war 1797 (Humboldt steckte damals tief in seinen Pindar-Studien!) eifrig darauf aus, sich in Pindar einzuarbeiten und ihm nachzueifern, Bestrebungen, aus denen zuletzt u. a. das Gedicht 'Das Glück' hervorging. — Für die Gesamtfrage ist es meines Erachtens von höchster Bedeutung, daß Schiller in Humboldt einen philologisch geschulten Kenner und Freund des Altertums gefunden hatte, der an die alten Dichter nicht bloß als Sprachkenner und Sachkundiger, sondern zugleich mit dem ganzen Rüstzeug der philosophischen und ästhetischen Begriffswelt, in der Schiller lebte, und besonders einem von Kant genährten Urteilsvermögen herantrat. Ein nur zünftiger Philologe hätte vermutlich die hier zu leistende Vermittlung und Interpretation nicht in gleich fruchtbarer Weise wie Humboldt übernehmen können.

Was ferner den Anteil betrifft, den im einzelnen Humboldt an Schillers neu einsetzender dichterischer Tätigkeit genommen hat, so beschränkt sich unser Wissen hier ja auf den lückenhaften Briefwechsel. Freilich darf ich

[1]) 'Über Sch.s Verhältnis zu den beiden klass. Sprachen' hat in dieser Zeitschr. mit treffendem Urteil Wilisch gehandelt 1904 XIV 39 ff.

darauf hinweisen, daß diese Lücken nicht ganz hoffnungslos sind. Hat doch z. B. die Stadtbibliothek in Frankfurt a. M. erst jüngst eine stattliche Reihe von Briefen Humboldts an Schiller und Goethe erworben, die sich u. a. mit dem 'Wallenstein' befassen, und deren Herausgabe vorbereitet wird.

Kein Brieffund aber, und sei er auch noch so groß und wichtig, wird uns auch nur annähernd die Fülle der Anregungen und Belehrungen wieder lebendig machen können, die in den zu Jena zwischen Schiller und Humboldt geführten tiefen und 'vielen Sinn verknüpfenden Gesprächen', wenn sie Aug' in Aug' einander gegenübersaßen, hin und wieder geflogen sind.

In dieser gewinn- und folgenreichen Zeit sahen die Freunde einander zu 'Ideenwechsel und freundschaftlichem Genuß' täglich zweimal und blieben meistens bis tief in die Nacht hinein zusammen. Dieser Gedankenaustausch hat — das dürfen wir zuversichtlich behaupten — keines der Arbeitsgebiete unberührt gelassen, auf denen beide damals tätig waren: Geschichte und Altertum, zeitgenössische Literatur und Philosophie, Kunst und Politik. Überall suchten sie im Dialog einer des andern Zweifel zu lösen und empfanden, 'auf zwei Geisteswegen sich begegnend', 'der Wechselrede heitre Wonne'.[1]) War der eine tiefer und gründlicher in die Welt des klassischen Altertums eingedrungen und ein besserer Kenner der alten Sprachen, so umfaßte der Blick des anderen damals weitere Zeiträume, war mehr geübt im Erkennen universalistischer Zusammenhänge. Verstand der eine mit eindringender Schärfe und feinster Sympathie in Menschenherzen zu lesen und individuelle Eigenart zu ergründen, so hatte der andere, seitdem er dem Zusammenhang der tierischen Natur des Menschen mit seiner geistigen nachgegangen war, das Reich der Psychologie und Ästhetik beobachtend und denkend durchmessen, um sich von den Wirkungen seiner Kunst und ihren Voraussetzungen Rechenschaft zu geben. Man 'räsonnierte' und 'diskurierte' — Humboldt hat selbst später mehrfach das Eigentümliche der Schillerschen Unterhaltung, etwa im Gegensatze zu der Herders, charakterisiert —; aber man las einander auch schriftstellerische Erzeugnisse vor, insbesondere Gedichte, wobei dann die Rezitation für die Erörterung rhythmischer und metrischer Fragen eine bessere Grundlage bot als der geschriebene oder gedruckte Buchstabe. In diesem 'gesellschaftlichen Denken und Räsonnement' verstanden sie sich, 'wo sie sonst niemand verstand'. Nur Körner oder Goethe kamen allenfalls noch in Frage, wenn dieser Zweibund zu einer 'Dreieinigkeit' ergänzt werden sollte Es ist keine schwärmerische Jünglingsfreundschaft, kein Überschwang der Gefühle, aber gerade die klare, ernste Männlichkeit, die uns aus den Briefen anweht, gepaart mit wohltuender Wärme und zartester Feinfühligkeit, erfüllt uns, wenn wir uns diesen Freundesverkehr vorstellen, mit Rührung und Bewunderung. Wenn Humboldt von Jena fortgeht, so fühlt Schiller sich einsam und verlassen, auf Schritt und Tritt vermißt er den edlen Gefährten, der ihm sein Inneres deuten hilft; nicht einmal Goethes vorübergehende Anwesenheit vermag das dauernde und intensivere Zusammen-

[1]) Vgl. Humboldts Sonett, 'Wahre Unterhaltung', Ges. W. I 399.

leben mit dem jüngeren Genossen zu ersetzen. 'Humboldt', so schreibt Schiller an seinen Dresdener Intimus am 6. August 1797, 'ist zum Umgang recht eigentlich qualifiziert: er hat ein seltenes reines Interesse an der Sache, weckt jede schlummernde Idee, nötigt einen zur schärfsten Bestimmtheit, verwahrt dabei vor der Einseitigkeit und vergilt jede Mühe, die man anwendet, um sich deutlich zu machen, durch die seltene Geschicklichkeit, die Gedanken des anderen aufzufassen und zu prüfen'.[1]) Der Briefwechsel, auch wenn die oft wiederholte Forderung ununterbrochener Regelmäßigkeit erfüllt wird, gilt beiden doch nur als ein unzulängliches und kümmerliches Surrogat des täglichen Verkehrs, des beglückenden Gebens und Nehmens im unmittelbaren mündlichen Austausch der Gedanken. Wieviel fehlt den Worten, wenn der Blick der Augen, die Geste der Hand oder des Kopfes, der Klang und die Farbe der Stimme, das Gefühl persönlicher Gegenwart von ihnen abgezogen sind! In den Briefen Humboldts und Schillers wiederholt sich die Klage darüber fast Seite für Seite. Sollen wir es als Phrase abtun, wenn Schiller schreibt, er bedürfe zu seinem Schaffen der Ermunterung und Anregung, allein könne er nichts machen! 'Der Wunsch und die Hoffnung, es Ihnen recht zu machen, hat mich auch bei diesen poetischen Arbeiten belebt und gestärkt, und wird es auch künftig tun.' Er zählt die Tage bis zu Humboldts Rückkehr nach Jena, und im Andenken an die Jahre von 1794—1797 fühlt er sich später (1803) 'aus Mangel einer solchen Geistesberührung wie damals um so viel älter'. Am tiefsten aber ergreifen uns die letzten Worte, die Schiller nur fünf Wochen vor seinem Tode an Humboldt schrieb: 'Ist es gleich eine unendlich lange Zeit, daß ich Ihnen nicht eine Zeile gesagt, so kommt es mir doch vor, als ob unsere Geister immer zusammenhingen, und es macht mir Freude zu denken, daß ich mich auch nach dem längsten Stillstande, mit gleichem Vertrauen, wie da wir noch zusammen lebten, an Ihr Herz legen kann . . . Bei allem, was ich mache (Tell!), denke ich, wie es Ihnen gefallen könnte. Der Ratgeber und Richter, der Sie mir so oft in der Wirklichkeit waren, sind Sie mir in Gedanken auch noch jetzt, und wenn ich mich, um aus meinem Subjekt heraus zu kommen, mir selbst gegenüber zu stellen versuche, so geschieht es gern in Ihrer Person und aus Ihrer Seele.'

Man vergißt nur zu leicht, wie fern unseren besten Dichtern bei ihrem Schaffen der Gedanke an das große Publikum lag. Es bedurfte gar nicht der kaltsinnigen Aufnahme der Horen und der verständnislosen Urteile über die philosophischen Gedichte Schillers, um diesen auf der Höhe seines Schaffens mit Verachtung gegen die 'Stumpfsinnigkeit und Armseligkeit' der großen Menge zu erfüllen. Mit um so innigeren Gedanken ergriffen sich darum die, die im Hervorbringen oder Urteilen ebenbürtig waren, und hielten sich fest mit 'klammernden Organen'. Schiller hat dieser Art der Freundschaft in der vorletzten Strophe der 'Ideale' ein Denkmal gesetzt, dessen Beziehung Humboldt sofort begriff.

[1]) Schon 1791 schrieb Gentz an Garve über H.: 'Wenn man mit ihm redet, so ist es immer, als wenn man mit sich selbst redete, nur unendlich leichter. Man kennt sich selbst allemal besser, wenn man ihn verläßt.'

Aber auch von der Ausschöpfung dessen, was schon gedruckt vorliegt, haben wir natürlich abzusehen und können nur auf einzelnes hinweisen. Zunächst ist es die Redaktion der Horen und besonders des Musenalmanachs für 1796, bei deren geschäftlichen und persönlichen Sorgen Humboldt mit seiner geduldigen, etwas umständlichen, aber immer treuen, einsichtigen und vornehmen Art dem älteren aber leidenschaftlichen Freunde in oft rührender Weise sekundiert. Neben diesen Bemühungen erwähnen wir gleich die eingehende Sorgfalt, mit der Humboldt, der durch seine philologischen Studien hierzu trefflich geschult war, Schillers Gedichte nach ihrer metrischen und sprachlichen Form stets taktvoll begutachtete und durchprüfte. Lassen wir von diesen Sorgen das Goethesche Wort der 'Euphrosyne' gelten:

> Klein erscheint es nun, doch ach! nicht kleinlich dem Herzen;
> Macht die Liebe, die Kunst jegliches Kleine doch groß!

Wir versagen es uns, auf Humboldts Analysen frisch entstandener philosophischer Gedichte und Balladen Schillers, z. B. des 'Tanzes', des 'Reichs der Schatten', der 'Ideale', des 'Spaziergangs', der 'Kraniche des Ibykus' u. a. oder auf den bemerkenswerten Parallelismus einzugehen, der zwischen dessen poetischer Produktion, z. B. 'Würde der Frauen', und gewissen Horenaufsätzen Humboldts besteht.[1]) Wir eilen zu einem anderen Teile des Themas und fragen, was Humboldt nach Schillers Tode für dessen Würdigung und Fortleben bedeutet hat? Daß er durch seine staatsmännische Einsicht und durch seine gelehrten Arbeiten, namentlich auch durch sein tiefes Eindringen in das Wesen der Sprache, auch über Schiller hinausweist — er selbst hat das später sehr stark empfunden —, soll hier nur angemerkt werden.

Humboldt sagt 25 Jahre nach Schillers Tode in der 'Vorerinnerung' zu seinem Briefwechsel mit dem Dichter, die Schilderung einer großen geistigen Natur setze notwendig wieder einen genialen Blick in das Wesen und Zusammenwirken aller sich individuell verteilenden Intellektualität voraus; und darum nährt er in seiner Bescheidenheit nicht die Hoffnung, den Leser ganz auf den Standpunkt geführt zu haben, Schillers Eigentümlichkeit, wie er sie bisher empfunden, auch klar und entschieden in ihrem Zusammenhang zu überblicken. Sehen wir in Kürze, inwieweit er seiner Aufgabe gerecht wird!

[1]) In den Gedankengängen, denen einerseits H.s Horenaufsätze ('Über den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluß auf die organische Natur' 1794 und 'Über die männl. und weibl. Form' 1795 = Ges. Schriften I 311 ff.), anderseits Schillers oben genanntes Gedicht und einige andere verwandten Inhalts entstammen (z. B. 'Die Geschlechter', 'Macht des Weibes', 'Tugend d. W.'), war H. offenbar der Führende, Anregende und Gebende. Das hat mit triftigen Gründen dargelegt Fr. Rehorn in den 'Berichten des Freien Deutschen Hochstifts zu Frankfurt a. M.', 1894, S. 362 ff. In ähnlichem Sinne äußert sich v. d. Hellen in den Anmerk. zur Säkularausg. I 296. — Ein wie zartsinniger und tiefblickender Beurteiler der weiblichen Psyche H. war, ließe sich auf Grund des inzwischen stark angewachsenen Materials heute noch überzeugender nachweisen. Wenn die Romantiker Schillers Frauengedichte verhöhnten, so hat dieser jedenfalls an H. eine mächtige Stütze. Es wäre lohnend, diesen Kampf der Meinungen vom Standpunkt unserer Tage aus zu beleuchten.

Das erste, was Humboldt an Schiller hervorhebt, ist, daß der Gedanke das Element seines Lebens war, daß auch sein 'Dichtergenie aufs engste an das Denken in allen seinen Tiefen und Höhen geknüpft' war, so etwa 'wie in den Körpern die Stoffe nach Wahlverwandtschaften verschiedene Verbindungen eingehen'. Er war daher immer zugleich 'nicht bloß Schöpfer, sondern auch Richter' seiner poetischen Erzeugnisse, 'unterwarf sie streng einer geistigen Einheit', und zwar auf zweifache Art, indem er sie an eine feste Kunstform band, und indem er jede Dichtung so behandelte, daß ihr Stoff unwillkürlich und von selbst seine Individualität zum Ganzen einer Idee erweiterte.

Mit dieser 'Intellektualität' Schillers, wie Humboldt es nennt, steht in innigstem Bunde das zweite, was ihn charakterisiert, die angestrengte und unablässige Selbsttätigkeit, die auch Goethe an ihm so sehr bewunderte. Damit ist keineswegs das bloße Ergreifen und Aneignen fremden Stoffes durch Lektüre und Studium gemeint, obwohl die Vorarbeiten, die Schiller z. B. zu seinen letzten Dramen, dem 'Tell' und 'Demetrius' machte, auch in dieser Hinsicht staunenswert sind. Humboldt meint vielmehr die elementare oder intuitive Kraft, mit der Schiller jedem Stoffe, den er sich aneignete, entgegeneilte. Diese Selbsttätigkeit offenbart sich auch in der 'genialischen Wahrheit', die uns in den Schilderungen z. B. auch solcher Gegenden und Zustände überrascht, die Schiller selbst nie gesehen und erlebt hatte, die ihm höchstens aus fremden Schilderungen anschaulich wurden; und hier liegt auch die Kraft, die ihm half, manche selbstbeklagte Lücke seiner Ausbildung zu überbrücken, wie er denn z. B. im Griechischen weniger gut geschult, als er selber wünschte, doch mit staunenswerter Klarheit in den Geist hellenischer Dichtung eindrang (s. oben S. 283 f.).

Diese selbsttätige 'Aneignung immer reicheren Stoffes und die Kraft des ihn beherrschenden Gedankens' steigerten sich in ihm wechselseitig, und ihr 'Endpunkt, an den er alles knüpfte, war die Totalität in der menschlichen Natur durch das Zusammenstimmen ihrer verschiedenen Kräfte in ihrer absoluten Freiheit'. Die freiwillige Harmonie der Mannigfaltigkeit und des Stoffes einerseits mit der Einheit und der Form andrerseits deuteten ihm 'auf einen über die Endlichkeit hinausliegenden Ursprung'. So gelangte Schiller auf jene Höhe seines Standpunkts, 'in der er sich über jeder einzelnen Bestrebung in ihm, ja, selbst über seinem Dichtergenie befand, einem der mächtigsten, die je die menschliche Brust bewegt haben'. Und von dieser Höhe aus bestimmte er nun mit absoluter Freiheit seine eigene Lebensaufgabe.

In der Art aber, wie dies geschieht, ist eins ganz besonders bezeichnend: Er wehrt mit gleicher Energie von der Dichtkunst jene 'kleinliche Ansicht' ab, die, 'ihre Würde verkennend, sie nur zu einer tändelnden Verzierung und Verschönerung des Lebens machen' will und im Ästhetischen nur wieder das Ästhetische als Selbstzweck genießt, und ebenso wehrt er ab jene 'trockene Ansicht', die, aus dem frühen XVIII. Jahrh. von Gottsched und Gellert stammend, verlangte, daß die Poesie 'unmittelbar moralische Belehrung' geben solle. Indem er sich so weit über die nur moralisierende und didaktische Tendenz-

dichtung erhebt, ist er der leuchtendste Vertreter jener echt deutschen Ansicht vom Wesen der Poesie, die diese 'unmittelbar an das Edelste im Menschen anknüpft', 'als an dasjenige, woran er erst zum Bewußtsein der ihm innewohnenden, über die Endlichkeit hinausstrebenden Natur erwacht'. Das Ästhetische erscheint hier aufs engste mit dem Sittlichen verbunden, und von dem Dichter wird, so in der Rezension der Bürgerschen Gedichte, nicht bloß ein abgesondert wirkendes Genie oder Talent, sondern eine der Höhe seines Berufes zusagende Stimmung des ganzen Gemütes, nicht bloß eine augenblickliche, sondern eine zum Charakter gewordene Erhebung verlangt.' Wir sind hier bei der höchsten antiken Auffassung der Göttlichkeit des vates, bei dem θεῖος ἀοιδός, dem poeta sanctus des Ennius, angelangt.

Körner gegenüber hat Schiller bekannt, daß sich 'im Verkehr mit Humboldt alle seine Ideen glücklicher und schneller entwickelten'. Wird es uns nicht klar, daß es so sein mußte, wenn wir diese Analyse, die Humboldt von der Geistesform seines vollendeten Freundes gab, auf uns wirken lassen?

Indes, eilen wir zum Schluß!

In Vergils Georgica lesen wir die bedeutenden Verse (II 490 ff.):

Felix, qui potuit rerum cognoscere causas,
atque metus omnes et inexorabile fatum
subiecit pedibus strepitumque Acherontis avari.

Also der römische Dichter preist den glücklich, der das Weltgeschehen in seinem ursächlichen Zusammenhang begreift und alle Regungen der Furcht, auch die vor dem unerbittlichen Schicksal und dem Tode, unter seine Füße getreten hat.

Mag Vergil bei diesen Worten in erster Linie an seinen Vorgänger Lucrez und dessen Gedicht De rerum natura gedacht haben; uns können diese Verse auch an Schiller erinnern. Zwar würde er, so heiß er sich bemüht hat, doch ebenso wie Vergil den Gedanken von sich weisen, als habe er die Welträtsel lösen können — dazu war er zu ehrlich und streng gegen sich selbst und zu sehr Kantianer —, aber die Furcht in jeder Gestalt unter seine Füße getreten, die 'Angst des Irdischen' von sich geworfen hatte er allerdings, und diese Furchtlosigkeit auch anderen mitzuteilen, schien ihm ein hohes Ziel. 'Wir könnten den Menschen', so sagt er einmal, 'zum halben Gott bilden, wenn man ihm durch Erziehung alle Furcht zu benehmen suchte. Nichts in der Welt kann den Menschen sonst unglücklich machen, als bloß und allein die Furcht.' Selbst das große, gigantische Schicksal, das den Menschen zermalmt[1]), wird für den eine Quelle der Erhebung, der des Gottes Stimme im eigenen Busen vernommen hat, der sich gewiß ist, daß auch in seiner Seele ein Ausfluß, eine ἀποῤῥώξ, wie Humboldt sagt, des Absoluten, des Unendlichen wirksam ist.

In dem Glauben hat Schiller gelebt, gewirkt und gelitten, und auch die Nähe des Todes hat ihn darin nicht erschüttert. Als sein Freund jene 'Vor-

[1]) 'Auch selbst als Opfer dieser Macht würden wir für unser freies Selbst, für die Autonomie unserer Willensbestimmungen nichts zu fürchten haben.' Über das Pathet. S. 260.

erinnerung' zu dem Briefwechsel schrieb, in der er versuchte, das Bild des Dichterphilosophen, wie es in seinem Herzen fortlebte, zu zeichnen, da deckte diesen selbst schon 25 Jahre lang die Erde; andere Geschlechter waren emporgekommen; es konnte zweifelhaft erscheinen, ob das Werk des Mannes, der furchtlos dem Leiden und dem Tode getrotzt hatte, über die Vergänglichkeit triumphieren würde. Humboldt selbst war längst 'der Weise von Tegel' geworden. Zurückgezogen von den Geschäften und dem lauten Getriebe der Welt schuf er, der Einsame, der Freund indischer Dichtung und Philosophie, jene herrlichen sprachphilosophischen Werke, die seinen wissenschaftlichen Ruhm begründet haben. Rastlos weiterstrebend und schaffend war auch er frei von Furcht in jeder Gestalt. Auf seinem mit antiken Statuen gefüllten Landsitze schweiften von seinem Arbeitszimmer aus seine Blicke nach dem Park hinüber, wo über dem Grabe seiner Gattin die weiße Marmorstatue der Hoffnung, die Thorwaldsen geschaffen, sich von dem dunklen Hintergrunde märkischer Fichten deutlich abzeichnete.

Im Familienarchiv zu Tegel fand sich unter anderem handschriftlichen Nachlaß Wilhelm v. Humboldts auch eine fragmentarische Abhandlung über die 'Geschichte des Verfalls und Untergangs der griechischen Freistaaten'. Dieser Schrift, die erst 1896 zum ersten Male gedruckt[1]) und, wie so vieles von Humboldt, weniger, als es sollte, bekannt ist, entnehmen wir das Schlußwort dieser Skizze. Verfaßt ist die Abhandlung vermutlich zur Zeit des Tilsiter Friedens, etwa zwei Jahre nach Schillers Tode, drei Jahre vor der Gründung der Universität Berlin. Die wenigen Sätze sprechen, wie ich glaube, deutlich das aus, worin er sich mit Schiller und, wie ich hoffe, viele von uns noch immer sich mit beiden eins wissen.

Aus ihnen weht uns der Geist an, in dem Humboldt sein neues Amt antrat, den er auch dem Bildungswesen seines Staates und seines Volkes einhauchen wollte. 'Wie jeder irgend würdige Charakter Kraft und Energie des Willens, so fordert ein idealischer noch insbesondere, daß der jedem Menschen beiwohnende intellektuelle Trieb zu einer so bestimmten und herrschenden Sehnsucht werde, daß er dem Individuum eine eigentümliche, den Begriff der Menschheit mehr oder minder erweiternde Gestalt gebe. Wie das Leben überhaupt als ein teilweis gelingender Kampf des Geistigen mit dem Körperlichen betrachtet werden muß, so ist die Bildung der Individualität durch die Herrschaft des sie lenkenden Grundtriebes der äußerste Gipfel des errungenen Sieges. Sie ist eben dadurch der letzte Zweck des Weltalls; wenn man den Blick von ihr abwendet, ist jedes auch scheinbar noch so edle Bemühen niedrig, mechanisch und irdisch; und das erforschte, erkannte und ausgemessene Universum, die ergründete Tiefe der Wahrheit, die erflogene Höhe des Gefühls

[1]) Sechs ungedruckte Aufsätze über das klassische Altertum von W. v. H., herausgeg. von A. Leitzmann (in den Deutschen Literaturdenkm. des XVIII. und XIX. Jahrh. S. 58—62). Leipzig 1896. Mit einer trefflichen Einleitung. — Jetzt auch: Gesammelte Schriften III 207.

sind eitle Schaugepränge spielend verschwendeter Kräfte[1]), wenn sie sich nicht endlich in dem denkenden, redenden, handelnden Menschen lebendig offenbaren, wenn nicht das, was sie in ihm wirkten, aus seinen Blicken zurückstrahlt, seine Worte und Handlungen nicht von ihnen Kunde geben.' In diesem Sinne gilt uns: *ἄνθρωπος μέτρον ἁπάντων*, und in diesem Sinne war Humanität Schillers und Humboldts Ziel.

[1]) Eine ähnliche 'Weltansicht' verkündet Schleiermacher in den 'Monologen' III 71 ff.: 'Ja, wem es genügt, daß nur der Mensch die Körperwelt beherrsche; daß er alle ihre Kräfte erforsche, um zu seinem Dienst sie zu gebrauchen; ... daß jeder rohe Stoff beseelt erscheine, und im Gefühle solcher Herrschaft über ihren Körper die Menschheit sich ihres Lebens freue, wem das ihr letztes Ziel ist, der stimme mit ein in dieses laute Lob. ... Und doch auch so acht ich dies ganze Gefühl gering; nicht etwas besser noch in dieser Art wünscht ich die Welt, es peinigt mich bis zur Vernichtung, daß dies das ganze Werk der Menschheit sein soll, darauf unheilig ihre heilige Kraft verschwendet! ... So hoch nur sind sie gestiegen im Bewußtsein der Menschheit (= Humanität!), daß von der Sorge für das eigene körperliche Leben und Wolsein sie zur Sorge für das gleiche Wolbefinden Aller sich erheben! ... Das ist ihnen das Ende ihrer Weisheit?' ... Über Herder und sein gemeinsames Wirken mit ihm hat Goethe im Maskenzuge von 1818 die Ilme sagen lassen: 'Im höchsten Sinn der Zukunft zu begründen, Humanität sei unser ewig Ziel!'

BRIEFWECHSEL
ZWISCHEN KARL OTFRIED MÜLLER UND LUDWIG SCHORN

Herausgegeben und erläutert von Siegfried Reiter

Als der jugendliche, kaum zweiundzwanzigjährige Otfried Müller im Sommer 1819 den Ruf als Professor der Altertumswissenschaft in Göttingen annahm, traf er in den ersten Septembertagen von Breslau, wo er achtzehn Monate hindurch mit einer kleinen — nach Böckhs Worten — mehr seiner Bescheidenheit als seinen Talenten angemessenen Stellung am Gymnasium sich hatte begnügen müssen, in Dresden ein, um sich dort in zwei kurzen Monaten für das Lehrfach der alten Kunstgeschichte vorzubereiten, 'auf die man', wie Heeren an Böckh geschrieben hatte, in Göttingen 'besonders sieht', in der aber Müller weder in Breslau noch in Berlin einen Lehrer gehabt hatte. 'Was für ein traulicher Zustand der archäologischen Wissenschaft', um mit Karl Dilthey[1]) zu reden, 'als dem angehenden Lehrer der Archäologie einige unter den Dresdener Kunstschätzen verbrachte Monate eine ausreichende Einführung in die alte Kunst versprechen! Freilich unter den Tausenden von Deutschen, die, solang die Städte Italiens fast unerreichbar weit lagen, im Dresdener Antikensaal Kunstanschauung suchten und fanden, ist wohl keiner, auch nicht Winckelmann, lernbegieriger, empfänglicher, besser vorbereitet herangetreten als O. Müller.'

'Wie reich ist hier jeder Tag für mich!' ruft er unter dem überwältigenden Eindruck aus, den Dresdens Kunstschätze auf ihn machen. Und in seliger Rückerinnerung schreibt er voll Begeisterung an Böttiger von dem 'kunstsonnenhellen, freudeblühenden, leichtbewegten und in der angenehmsten Muße hingetändelten Leben' in Dresden.

Hier traf Müller mit dem um vier Jahre älteren Ludwig Schorn (geb. 9. Juni 1793 zu Castell in Unterfranken) zusammen, der, in Erlangen zum Theologen gebildet, sich nach seinen Neigungen zu den bildenden Künsten hingezogen fühlte, nach kurzer Lehrtätigkeit an einer Erziehungsanstalt seines Geburtsortes sich in München kunstgeschichtlichen Studien gewidmet hatte und nun nach dem 'deutschen Florenz' gekommen war, um die dortigen Sammlungen gründlich zu durchforschen. Sein Erstlingswerk 'Über die Studien der griechischen Künstler' (Heidelberg 1818) erfreute sich des lebhaften Beifalls der Kenner.[2]) Er habe sich durch sein Buch als einen Eingeweihten

[1]) Otfried Müller, Rede zur Säkularfeier, Göttingen 1898, S. 14.

[2]) Näheres über Schorn im Konversationslexikon der neuesten Zeit und Literatur IV (Leipzig 1834) S. 199 f. und im Konversationslexikon der Gegenwart IV (Leipzig 1840)

in der Altertumskunde in die erste Linie gestellt, schreibt Böttiger an Schorn in einem ungedruckten Briefe vom 25. Dezember 1818: 'Ich habe dies Buch mit wahrem Vergnügen gelesen und mich daraus vollkommen überzeugt, daß es nur bei Ihnen steht, durch weitere Forschungen und Leistungen in diesen so zeitgemäßen Studien einen der ersten Plätze einzunehmen. Sie sind, das geht aus allem hervor, auf einem gewissen Grade selbst ausübender Künstler, verbinden aber damit gründliche, nicht aus Übersetzungen und Kompilationen geschöpfte Kenntnis der alten Schriftsteller und verstehen sich selbst, sind also auch in Ihrer Darstellung klar und verständlich. Das findet sich nur selten bei einander! Die leitende Idee, daß charakteristische Lebendigkeit, nur durch treues Naturstudium erreichbar, die zweite Haupteigenschaft der griechischen Kunst sei, ist vielleicht noch nirgends so gut entwickelt worden. Viel Treffendes haben Sie von der Emanzipation der Kunst aus dem Handwerkszwang, viel Wahres über den kanonischen, vor jedem Übermaß und Abschweifung in Manier treu bewahrenden Wert strenger Technik gesagt. Besonders erfreulich ist es mir gewesen, daß Sie den ehrlichen Pausanias, die einzige Fundgrube, wer sie benutzen kann, so gut gebraucht und oft erläutert haben.'

'Wer in Bayern schreibt, muß äginetisieren', heißt es in demselben Briefe. So hatte sich Schorn in seinem Buch auch mit Müllers Aeginetica des öfteren auseinandergesetzt und manche der dort aufgestellten Behauptungen teils belobt, teils — nicht mit Unrecht, wie Müller selbst zugibt, — bestritten. Er wolle, schreibt dieser an die Eltern am 7. Sept. 1819[1]), seinem Adversarius mit Offenheit entgegenkommen und alles mit ihm eifrig durchsprechen. Und schon drei Tage später berichtet er an Böckh von diesem 'besonders erfreulichen' Zusammentreffen mit Dr. Schorn: 'Wir kamen einander freundlich entgegen, verglichen uns so viel als möglich bald zu Anfang über die Streitpunkte und leben nun gemeinschaftlich unter den Antiken. Die Mitteilung unserer übereinstimmenden oder verschiedenen Bemerkungen darüber hilft uns, sie wechselseitig näher zu bestimmen und zu begründen.'[2]) Bald wird Schorn Müllers 'lieber Freund', dessen früherer Abgang von Dresden (21. Sept.) Müller sehr traurig stimmt, denn eine 'treuere, offnere, edlere Seele' werde er so bald nicht wiederfinden. Sie wollten indes ihre Verbindung auf mancherlei Weise festhalten (Brief an die Eltern S. 45).

Daß dies keine leere Redensart gewesen, dafür zeugt der vorliegende Brief-

S. 898 ff., wo seine Schriften am genauesten verzeichnet sind. Der Nekrolog Friedrich von Müllers, des 'Kanzlers', in der Neuen Jenaischen Literaturzeitung 1842 Nr. 126 ist wieder abgedruckt in der Beilage der Allg. Ztg. 1842 Nr. 216. 217 vom 4. und 5. August und im Neuen Nekrolog der Deutschen XX 1 (1842) S. 186—197. Eine Würdigung Schorns von [Karl Grüneis]en findet sich überdies im Kunstblatt 1843 Nr. 86 vom 26. Oktober und ADB. 32, 379 ff. von Hyacinth Holland (vgl. auch L. v. Urlichs in Iwan v. Müllers Handbuch I[2] 131 f.). Ein Bildnis Schorns nebst Auszügen aus Briefen von, an und über Schorn in dem Buche seiner Tochter Adelheid von Schorn, Zwei Menschenalter, Berlin 1901, S. 7—18.

[1]) Karl Otfried Müller. Lebensbild in Briefen an seine Eltern usw. Herausgegeben von Otto und Else Kern, Berlin 1908, S. 42.

[2]) Briefwechsel Böckh-Müller S. 45.

wechsel der beiden *ἄνδρες καλοὶ κἀγαθοί*, in deren Wesen das Gute und das Schöne in wahrhaft seltener Weise zusammenfallen. Immer wieder versichern sie einander, wie sie es für ihre innere Glückseligkeit als größten Gewinn schätzen, sich gefunden zu haben. 'Wann werden wir uns wiedersehen'? schreibt Müller schon im ersten Jahr des Göttinger Aufenthaltes. 'Ich denke oft mit Sehnsucht daran und belfere gegen das Schicksal, das uns und andre befreundete Geister so weit von einander reißt. Könnten wir, die wir junge Herzen und warme Sinne haben, in enger Verbrüderung gleichsam eine Wagenburg um uns schlagend, vereint gegen die immer mehr ingravescierende Verfinsterung, Kälte und Gleichgültigkeit ankämpfen!' Mit erquicklicher Offenheit ergießt sich das Herz der Freunde in diesen vertraulichen Außerungen vom Menschen zum Menschen. Hier geben sie sich ganz wie sie sind, im Denken und Empfinden, in ihrem Wesen und in ihrer Eigenart. 'Immer beherrscht mich die augenblickliche Stimmung und meine Briefe haben keine höhere Wahrheit als einen rückhaltlosen Abdruck momentaner Leidenschaftlichkeit. Um desto mehr liebe ich Ihre sanfte Milde und die gleichmäßige Seelenheiterkeit, die nie Wolken ganz verdunklen.' Mit diesen Worten zeichnet der feurigere Müller treffend sein und des zu edlem Maß gereiften Freundes Bild, wie wir es aus den nun folgenden Briefseiten so schön gewinnen.[1])

1

L. Schorn an O. Müller. Castell in Franken, 9. Oktbr 1819.

Lieber Freund!

Erlauben Sie, daß ich alle Formalitäten beseitige und Sie so anrede, wie es mein Herz verlangt. Denn ich kann unser für mich so angenehmes Zusammenleben in Dresden unmöglich als eine conventionelle Bekanntschaft ansehen, und es würde mich schmerzen, mit Ihnen nur auf so kurze Zeit in engerer Verbindung gewesen zu seyn. Gleichheit des Zwecks hat uns zusammengeführt, Gleichheit der Gesinnung konnte allein eine vertrautere Bekanntschaft gründen, und sie wird uns hoffentlich auch in Zukunft einander nicht vergessen lassen. Denn wie verschieden auch die Ansichten seyn mögen, wo man im Zweck und Willen einig ist, bleibt man sich doch gegenseitig nah. Und so groß waren unsre gelehrten Differenzen doch von Anfang her nicht, daß keine Hoffnung wäre, wir würden uns nicht auch darin noch vereinigen. Also geben Sie mir noch einmal die Freundeshand, und lassen Sie mich diesen Brief als den Anfang einer freundschaftlichen Correspondenz betrachten, von der ich für mich eben so viel Vergnügen als Nutzen hoffe.

Sie verweilen noch immer in den freundlichen Kunsttempeln und vor den lachenden Aussichten von Dresden, während ich aus meiner einsamen Klause mit Sehnsucht, wie auf ein verlorenes Paradies, dahin zurückblicke. Schöne Natur finde ich zwar hier

[1]) Ich veröffentliche sie mit der gütigen Erlaubnis der Besitzerin, Fräulein Adelheid von Schorn in Weimar, der auch an dieser Stelle hierfür gedankt sei. Den Brief Müllers vom 1. Sept. 1824 (Nr. 24) fand ich in Karl Diltheys jetzt der Königl. Universitätsbibliothek zu Göttingen überlassenen Autographensammlung (Cod. Ms. Philos. 160ᵉ f. 133). Ein Brief Müllers, zwischen dem 1. Sept. und 22. Okt. 1824 aus Heidelberg geschrieben (vgl. Nr. 25), ist verschollen. Die in den folgenden Anmerkungen verwerteten Briefe Böttigers, Heerens und Welckers stammen gleichfalls aus Schorns Nachlaß, den seine Tochter pietätvoll hütet.

auch, aber nichts, was den Kunstsinn, nichts, was die wissenschaftliche Thätigkeit, auch gar nichts, was das Bedürfniß geselliger geistnährender Unterhaltung, an die ich in Dresden so gewöhnt wurde, nur einigermaßen befriedigen könnte. Ich eile daher, so bald als möglich einen vortheilhaftern Aufenthalt zu suchen. Meine Rückreise war, einige Regentage ausgenommen, sehr angenehm. In Leipzig lernte ich an Prof. Spohn[1]), dem ich einen Brief von Böttiger zu übergeben hatte, einen Forscher alter Geographie kennen, wie man ihn nur wünschen kann. Er war sehr begierig auf Ihre Untersuchungen über Orchomenos u[nd] d[ie] M[inyer][2]), wovon ich ihm erzählte, und klagte höchlich über die Unrichtigkeit der Reichardtschen[3]) Karten. Der Aufsatz über Aegina in der großen Encyclopädie[4]) rührt von ihm her. Prof. Hermann sah ich nicht, wohl aber Hofr. Beck[5]), dessen Archäologie künftigen Winter vollendet werden soll. Jena, wo alles ausgeflogen war, mißfiel mir sehr — ich weiß nicht, ob das altersgraue Ansehen der Stadt, oder die Menschenleere, oder die Umgebung von kahlen Berggipfeln, oder der trübe Regentag, den ich da zubrachte, am meisten daran Schuld war. Aber sehr angenehm lebte ich in Weimar und Gotha. Besonders freute mich, Hofr. Meyer[6]) und Hofr. Jakobs kennen zu lernen, an welche ich ebenfalls Briefe von B[öttiger] hatte. Jakobs zeigte mir das Münzkabinett[7]), das an griechischen Münzen unendlich reicher ist als das Dresdner, bey welcher Gelegenheit denn manches über die Verwandtschaft ägyptischer und griechischer Kunst zur Sprache kam, und ich einen Vertheidiger meiner

[1]) Friedrich August Wilhelm Spohn (1792—1824), seit 1817 außerordentlicher, seit 1819 ordentlicher Professor der griechischen und lateinischen Literatur in Leipzig, hatte kurz zuvor zwei geographische Kompendien aus der Mitte des XIII. Jahrh. herausgegeben: Nicephori Blemmidae duo opuscula geographica e codice ms. Parisiensi nunc primum edidit, varias observationes et figuras geographicas adiecit. Lipsiae 1818. Durch seinen frühen Tod wurde die von ihm geplante Herausgabe der kleineren lateinischen und griechischen Geographen verhindert.

[2]) Geschichten hellenischer Stämme und Städte. Erster Band: Orchomenos und die Minyer. Breslau 1820.

[3]) Der Kartograph Christian Gottlieb Reichard (1758—1837) hatte es im Auftrage des Nürnberger Buchhändlers Friedrich Campe im Jahre 1815 übernommen, den von Smith herausgegebenen Atlas antiquus (London 1809) für Deutschland umzuarbeiten. In 19 Blättern lag im Jahre 1830 der Orbis terrarum antiquus vollendet vor (Ratzel, ADB. 27, 618 ff.).

[4]) Ersch und Grubers Enzyklopädie. Zweiter Teil (Leipzig 1819) S. 8—13. Derselbe Band enthält übrigens noch andere kleinere Artikel geographischen Inhalts aus Spohns Feder.

[5]) Der Polyhistor Christian Daniel Beck (1757—1832), der seit 1785 als ordentlicher Professor der griechischen und lateinischen Literatur in Leipzig wirkte, hatte einen Grundriß der Archäologie oder Anleitung zur Kenntnis der Geschichte der alten Kunst und der Kunstdenkmäler und Kunstwerke des klassischen Altertums (Leipzig 1816) veröffentlicht. Die zweite verheißene Abteilung des Grundrisses, die der ersten 'unverzüglich' folgen (Vorrede S. VI) und die übrigen Gattungen der Kunstdenkmäler nach Inschriften, Münzen und Werken der Plastik behandeln sollte, ist niemals erschienen.

[6]) Goethes Freund Heinrich Meyer (1760—1832), der 'Kunstmeyer', seit 1807 Direktor der Zeichenakademie in Weimar. Als sein Nachfolger übernahm Schorn im Jahre 1832 die Leitung der Weimarer Kunstanstalten.

[7]) Das Gothasche Münzkabinett, das jetzt mindestens 20000 griechische Münzen enthält, war schon 1819 im Schloß Friedenstein — wenn auch nicht in demselben Raume wie heute — untergebracht und stand mit seinem Besitz antiker Münzen an erster Stelle in Deutschland nach Wien, während das Dresdner Münzkabinett, das heute etwa 2450 griechische Stücke besitzt, für die antiken Münzen nach wie vor wenig bedeutete.

Ansicht an Jakobs fand. Über Ihre, bey unsren Münzbetrachtungen mir zum großen Ärgerniß aufgestellte Behauptung, von der zufälligen oder nothwendigen Ähnlichkeit aller rohen Kunstanfänge, wurde natürlich der Stab gebrochen. Leider war mir die Zeit zu kurz um den ganzen Vorrath griechischer Münzen so genau, als ich gewünscht hätte, durchzusehen. Obgleich Vor- und Nachmittags damit beschäftigt, reichte uns, einer zufälligen Unterbrechung wegen, doch die Zeit nicht hin. — Im Dom zu Naumburg und dem zu Erfurt, in der Stadtkirche und auf der Bibliothek in Weimar, und besonders in der Kunstkammer[1]) zu Gotha fand ich noch viele Nachträge zu dem Vorrath von Luk. Kranachs, den wir in der Doubletten-Gallerie[2]) bewundert hatten. Auch die von Hertzog[3]) beschriebene, ganz von Asphalt durchdrungene und zusammengebackene Mumie samt den darin gefundenen Hieroglyphen sah ich in Gotha. Sie ist beynah schwarz; in den Augenhöhlen des entblößten Schädels sieht man Klumpen reinen Asphalts, am Körper lassen sich noch die Byssuslagen erkennen; von Malerey ist gar nichts zu entdecken.

Bey meiner Heimkunft fand ich Hermanns Antwortschreiben an Creuzer: über das Wesen und die Behandlung der Mythologie[4]), und sehe, daß die beyden Mythologen schwerlich je zu vereinigen seyn werden. Hermann vertheidigt nicht nur seine

[1]) Die Kunstkammer bildet jetzt den Hauptbestand des Herzoglichen Museums. Die zahlreichen daselbst befindlichen Gemälde Cranachs verzeichnet Karl Aldenhoven, Katalog der Herzoglichen Gemäldegalerie Nr. 331 ff.

[2]) In die 'Dublettengalerie', das spätere, seither abgetragene 'Ausstellungsgebäude' auf der Brühlschen Terrasse, waren, um in der Gemäldegalerie Platz zu gewinnen, im Jahre 1817 eine große Anzahl von Bildern gebracht worden, die den sogenannten 'Vorrat' bildeten, der nach und nach wieder der Galerie einverleibt wurde (Jul. Hübner, Verzeichnis der Kgl. Gemäldegalerie zu Dresden vom Jahre 1856 S. XV).

[3]) Es handelt sich um die Schrift: Mumiographia Medica oder Bericht von Egyptischen Mumien, an . . . Hn. Friederichen, Hertzogen zu Sachsen . . . gerichtet und unterthänigst offeriret von Christian Hertzogen, F. S. Hof-Apothecker, u. Inspectore des Waysenhauses; nebst Beschreibung des in die Fürstl. Gothaische Hof-Apothecke geschaffeten Mumien-Cörpers und Abriß der in demselben gefundenen uhralten Götzen- und hieroglyphischen aus orientalischen Lasur- und andern raren Steinen bestehenden Bilder. Gotha, gedruckt mit Reyherischen Schrifften [1716]. 151 S. Kl. 8°. Dasselbe Schriftchen erschien 1718 in einer französischen, den Membres de la Faculté de Médecine en France gewidmeten Bearbeitung. Nach Jöchers Gelehrtenlexikon IV (1751) S. 1684, dem Holzmann und Bohatta (Pseudonymenlexikon, Wien und Leipzig 1906, S. 128) sich anschließen, soll Christian Hertzog Pseudonym für Gottfried Vockerodt sein, der in den Jahren 1694—1727 Rektor des Gothaer Gymnasiums war. Doch ist diese Annahme irrig, da Christian Hertzog (gest. 1725) wirklich Besitzer der Hofapotheke in Gotha von 1692 an gewesen und die Mumiographia als Schrift des leibhaftigen Hofapothekers des Herzogs Friedrich II. herausgekommen ist. Über den Verbleib der in Hertzogs Privatbesitz gewesenen Mumie ließ sich nichts ermitteln. Eine der im Museum des herzogl. Hauses vorhandenen Mumien, die alle noch vollständig sind, für die Hertzogs zu halten, geht nicht an, wie mir Herr Oberbibliothekar R. Ehwald in Gotha gütigst mitteilt, dessen Bemühungen ich auch die obigen Hertzog betreffenden Angaben danke.

[4]) Gemeint sind die Schriften: Briefe über Homer und Hesiodus vorzüglich über die Theogonie von Gottfried Hermann und Friedrich Creuzer, Professoren zu Leipzig und zu Heidelberg. (Mit besonderer Hinsicht auf des ersteren Dissertatio de Mythologia Graecorum antiquissima und auf des letzteren Symbolik und Mythologie der Griechen.) Heidelberg 1818 und: Über das Wesen und die Behandlung der Mythologie. Ein Brief an Herrn Hofrat Creuzer von Gottfried Hermann. Leipzig 1819.

Ansicht und Deutung der Theogonie Hesiods gegen Creuzers Kritik von Anfang bis zu Ende, sondern erklärt sich auch bestimmt und ausführlich über seine Ansicht der Mythologie überhaupt. Das Resultat ist, daß er den Vorwurf, seine Methode sey beschränkt und einseitig, als billig zugesteht, aber dagegen auch Creuzers Verfahren als unstatthaft und verwirrend darstellt. Er fordert eine Untersuchung der Mythen streng nach der Zeitfolge, so daß immer vom Früheren das Spätere Licht erhalten müsse. Dieß ist ganz Ihr Weg. Ob Sie aber auch ganz mit seinem Prinzip übereinstimmen, das er für alle Mythologie gültig erklärt, nehmlich der Personification unter Namen, welche das Wesen des Gegenstandes bezeichnen? Mir scheint, daß er bey seiner Erklärung Hesiods viele Namen, die große Ideen bezeichnen, zu kleinlichen und abstrusen Begriffen erniedrigt hat. Sehr begierig bin ich, was Creuzer dazu sagen wird? Schweigen kann er auf diese Antwort nicht[1]), denn es handelt sich nun nicht mehr um Einzelnes, sondern um Nachweisung der Grundideen seiner Methode, und darin ist er mit Hermann im geraden Widerspruch. Dieser will Philosophie, abstrakte Reflexion als den Grund erkennen, worauf alle Mythologie beruhe, Creuzer dagegen Theologie, und zwar Gottbegeisterte Anschauung. Jener nimmt nach alter Art anfängliche Rohheit des Menschengeschlechts, Fetischdienst als erste Religion, und allmähliche Fortbildung an; dieser nach der neuern Lehre uranfängliche Klarheit und Gottanschauung und darauf folgende Verwirrung und Verfinsterung, und wird, wenn er dieß bestimmt aussprechen will, was er meines Wissens bisher noch nicht gethan, wohl endlich das unterschreiben, was Wagner in seiner neuesten Schrift über Religion, Wissenschaft, Kunst und Staat, von dem All-Sinn der ältesten Gottschauenden Zeit gesagt hat.[2])

Doch ich vergesse mich über eine Schrift, die Sie wahrscheinlich schon länger kennen. Wir haben nie über diesen Gegenstand ausführlich gesprochen, und noch manches andere fiel mir bey Lesung des interessanten Büchleins bey, worüber ich Ihre Meynung hätte hören mögen. Lassen Sie mich nun noch fragen, wie es Ihnen geht? Sind Sie noch immer fleißig im Antiken-Saal, im Mengs'schen Museum[3]) (wie steht es mit dessen Catalog?) — auf der Gallerie? Was macht Herr Inspektor Lipsius[4])

[1]) 'Ich habe ihm (Hermann) das letzte Wort gelassen', schreibt Creuzer in seiner Selbstbiographie, 'besonders weil ich damals die zweite Ausgabe der Symbolik vorbereitete, worin ohnehin das meiste erledigt werden mußte. Aber bei allen mythologischen Differenzen, die auch nach Erscheinung der dritten zwischen uns geblieben sind, ist doch das gute Vernehmen niemals gestört worden' (Aus dem Leben eines alten Professors in Creuzers Deutschen Schriften V 1 [1848] S. 116).

[2]) Johann Jakob Wagner (1775—1841), Professor der Philosophie in Würzburg, sucht in seiner Schrift (Religion, Wissenschaft, Kunst und Staat, in ihren gegenseitigen Verhältnissen betrachtet. Erlangen 1819) darzutun, daß jener 'All-Sinn, verbunden mit Wunderkraft im Altertum allgemein verbreitet gewesen . . . und daß hierin der Unterschied alter und neuer Zeit gründe (S. 240) . . . Ohne Zweifel ist im Laufe der Zeiten jener All-Sinn seltner geworden . . .; aber die Idee verlangt, jenen All-Sinn als erste allgemeine Form der Menschheit zu setzen, weil alles Leben von der unzerteilten Einheit ausgeht und in Entwicklung sich allmählich zerstreut' (S. 241).

[3]) Bekanntlich die im Albertinum befindliche Sammlung von 833 Gipsabgüssen, die der Maler Raphael Mengs um die Mitte des XVIII. Jahrh. von allen bedeutenden Antiken Italiens hatte anfertigen lassen. Der erste Katalog erschien 1831: Verzeichnis der im k. s. Mengsischen Museum enthaltenen antiken und modernen Bildwerke in Gips, aufgestellt von Johann Gottlob Matthäy, Inspektor.

[4]) Johann Gottfried Lipsius, geb. 1754, seit 1807 Inspektor der Antikensammlung; er starb am 15. März 1820.

und die angenehmen Fortschritte? Leider kann ich ihm mein Buch noch nicht senden. Wollen Sie ihm aber Empfehlungen von mir sagen, so werden Sie mich sehr verbinden. Unser wackrer Almroth[1]) ist nun wahrscheinlich nach Freyberg abgegangen: wenn nicht, so bitte ich Sie, ihn herzlich von mir zu grüßen. Böttiger, Tiek und Pr[ofessor] Hartmann[2]) sehen Sie wohl öfter. Ersterem habe ich geschrieben.[3]) Haben Sie die Güte gehabt, sich auf dem Kupferstichkabinett nach der kleinen Madonna mit dem das Kreuz haltenden Kind von Lionardo da Vinci[4]) umzusehen?

Nun verzeihen Sie meinen langen Brief und erfreuen Sie mich recht bald mit guten Nachrichten von Ihrem Leben und Thun.

Mit aufrichtiger Freundschaft

Ihr ergebenster
L. Schorn.

2

O. Müller an L. Schorn. Dresden, den 27 Oct. 19.

Theurer Freund,

Ich schreibe Ihnen in der Nacht vor meiner Abreise nach Göttingen, in wehmüthiger und gedankenvoller Stimmung. Ich sammle noch einmal alle Bilder, die mein Aufenthalt hier in meiner Seele gelassen hat, und ich kann in Wahrheit sagen, daß mir das Ihrige unter den allertheuersten ist. Wie sehr wir Sie liebgewonnen, wie innig wir uns an Sie angeschlossen, fühlten wir erst recht, da Sie fort waren. Wir dachten Ihrer bei allem Angenehmen und Interessanten, was uns begegnete.

Ich hätte Ihnen schon längst geschrieben und Ihren mir überaus lieben Brief beantwortet. Doch lag mir zugleich mein Versprechen am Herzen, und ich suchte nur beständig einen Gesellschafter zu dem Besuche des Kupferstichkabinets. Endlich war ich heute mit Tieck da, und gerüstet, wenn es sich fände, es durchzuzeichnen. Allein die Anzahl der Kupferstiche nach Leon. da Vinci ist hier sehr gering, ich durchblätterte Alles, wo nur etwas zu erwarten war. Aber ich fand nichts. Nun will ich in Göttingen nachsehn, wo ja auch reiche Kupferstichsammlungen sind.

[1]) Nils Wilhelm Almroth (1797—1852), schwedischer Münzwardein, später Oberdirektor des Münz- und Kontrollewerks in Stockholm. Er gehörte damals zu Müllers Freundeskreis in Dresden.

[2]) Ferdinand H. Hartmann (1774—1842), Professor der Historienmalerei, später Direktor der Kunstakademie in Dresden.

[3]) Dieser Brief (6. Okt. 1819) nebst vielen anderen Briefen Schorns hat sich in Böttigers Nachlaß auf der Königl. Bibliothek zu Dresden erhalten.

[4]) Schorn beschreibt dieses Bild in seinem Aufsatz: Die Mutter mit dem Kinde, Gemälde von Leonardo da Vinci in der gräfl. Schönbornschen Galerie zu Pommersfelden (Kunstblatt 1820 Nr. 88 vom 2. Nov. S. 350): 'Es ist ein kleines Bild, das sich ehemals zu St. Cloud befand und von Fr. Schlegel im ersten Heft der Europa [Frankfurt a. M. 1803 S. 138 ff.] erwähnt worden ist. In göttlicher Majestät sitzt Maria, das Kind auf ihrem Schoße, auf das sie mild lächelnd herabsieht. Das Kind hat ein leichtes Kreuz in den Händen und betrachtet es mit schmachtenden Augen. Die Spitze des Kreuzes tritt einsam auf dem Hintergrund hervor, welchen die ruhige Fläche des Meeres bildet . . . Bei aller Lieblichkeit ist das Ganze so großartig, daß es selbst in dem kleinen Umfang kolossal erscheint.' Weiter merkt Schorn an, daß sein Freund Sulpiz Boisserée das Bild im Jahre 1808 in St. Cloud gesehen habe, doch sei, nachdem es von dort verschwunden, trotz aller Nachforschungen nicht zu erfahren gewesen, wo es hingekommen sei; vgl. den zweiten und dritten Brief S. 302. Übrigens ist dieser 'Leonardo', soweit ich unterrichtet werde, bis auf den heutigen Tag verschollen geblieben.

Ich habe noch einige Wochen recht angenehm mit Almrodt, der nun in Freiberg ist, und Professor Spohn zugebracht, der in einer diplomatischen Carriere — um Glückwünsche bei der Vermählung der österreichischen Prinzessin[1]) abzustatten — hier war. Wir waren alle Mittage in der Stadt Gotha, alle Abende in der Spelunke des Italiäners (das pflegten wir damals noch nicht) zusammen, und bildeten ein aufgewecktes Trio.[2]) Unsre Lustigkeit war bisweilen fast ausgelassen. Der gelehrte und vielerfahrne Spohn kann erstaunend heiter und angenehm sein; nur Almrodt war etwas ernst, und wurde es um die letzte Zeit immer mehr. Er hat mir herzliche Grüße für Sie aufgetragen. In der letzten Zeit war ich fast jeden Tag bei Tieck, in dessen höchst liebenswürdiger Familie ich mich ganz einheimisch gefühlt habe und sehr glücklich. Tiecks ausgebreitete Gelehrsamkeit erstreckt sich auch auf's Alterthum; er sucht in seinen Shakespeare'schen Untersuchungen[3]) eine bedeutende Ähnlichkeit der altenglischen Bühne mit der griechischen nachzuweisen; und seine Gespräche darüber haben mich mannigfach angeregt und belehrt — Solche Herzlichkeit mit so durchdringendem Verstande ist selten so gepaart wie in Tieck. — Bei Böttiger'n war ich selten. So sehr ich ihn ehre und schätze, konnte ich ihn doch nicht recht liebgewinnen, besonders seit ich die nähern Umstände der Hierodulengeschichte erfahren hatte. Schon als er Hirt den boshaften Streich versetzt hatte, ging er auf dem freundlichsten Fuße mit ihm um, und versicherte öffentlich an der Tafel des Preuß. Gesandten[4]), daß er keinen Theil daran habe.[5]) —

[1]) Friedrich August II., der spätere König von Sachsen (1836—1854), vermählte sich am 7. Okt. 1819 mit der Erzherzogin Karoline, der vierten Tochter des Kaisers Franz I. von Österreich. Spohn überbrachte die Glückwünsche der Leipziger Universität (Müller an die Eltern S. 46).

[2]) 'Wir bildeten ein fröhliches Trio, das sich alle Mittage im Hotel, alle Abende in der Spelunke des Italieners zu sehen gewohnt war', schreibt Müller ebenso an seine Eltern (17. Okt. 1819 S. 46).

[3]) 'Von Tieck', schreibt Müller an die Eltern (17. Dez. 1819 S. 58), 'sind jetzt vor allem seine Untersuchungen über Shakespeare und das englische Theater zu hoffen, die . . . selbst über den Zusammenhang mit dem altgriechischen unerwartetes Licht verbreiten werden'. Das Buch über Shakespeare, von dem Tieck so oft mit Freunden gesprochen, als stünde dessen Erscheinen unmittelbar bevor, hat er bekanntlich niemals geschrieben. Nur 'zwei Kapitel der Einleitung', die aus jener Zeit stammen, hat Rudolf Köpke aus Tiecks Nachlaß veröffentlicht (L. Tiecks Nachgelassene Schriften, Leipzig 1855, II 94 ff. 145 ff.).

[4]) Nach dem Dresdner Adreßkalender auf 1819 S. 83 war Freiherr von Oelssen, kgl. Geh. Staatsrat und Kammerherr, preußischer Gesandter am sächsischen Hofe (nach gütiger Mitteilung des Herrn Bibliothekars Dr. Otto Fiebiger in Dresden, dessen nie versagender Hilfe ich zahlreiche, hier verwertete Aufklärungen danke).

[5]) Weit abschätziger noch urteilt Müller über Böttiger in den Briefen an die Eltern: 'Innerlich kann ich ihn fast hassen, besonders seit ich weiß, daß die boshafte Hierodulengeschichte, durch welche er seinen lieben Freund Hirt — wie er ihn nennt — auf die empfindlichste Weise zu kränken suchte, von ihm ausgegangen ist' (S. 47; vgl. auch S. 42. 44 f. 58 u. ö.). Die Veranlassung zu dem damals mit großer Erbitterung geführten 'Hierodulenkrieg' bot ein nach Aloys Hirts Entwurf im weißen Saal des königlichen Schlosses zu Berlin gegebenes Maskenfest, bei dem Damen des Hofes als Hierodulen auftraten. Diese Rolle wurde in einem in der Zeitung für die elegante Welt (1818 Nr. 16—18) erschienenen Aufsatze, der fast allgemein Böttiger zugeschrieben wurde — und auch, wie jetzt feststeht, von ihm herrührte (vgl. L. Geiger, Ein Berliner Hoffest und seine literarischen Folgen, Berliner National-Ztg. vom 15. Dez. 1893, Morgenausgabe) —, als eine nicht anständige bezeichnet, da die weiblichen Hierodulen sich an einzelnen Orten den Tempelbesuchern gegen ein der Gottheit dargebrachtes Geschenk preisgegeben hätten. Alle auf die 'Hierodulen-

Die Amalthea[1]) verspricht sehr viel, und wird gewiß viel leisten, von allen Seiten sind Theilnehmer dazu aufgerufen, und es wird ein allgemeines Intresse dafür rege. Auch ist Hofrath Böttiger für eine solche Thätigkeit am meisten geeignet.

Daß Sie mir durchaus den Ursprung des altgriechischen Profils vom ägyptischen demonstriren wollen. Es ist ja nicht etwa blos meine Meinung, daß die geschlitzten Augen, die sehr flache Stirn, das kleinliche Kinn der natürliche Anfang der Kunst seien; unter[2]) Andern äußert sie auch Blumenbach *Specimen histor. naturalis operibus artis illustr.*[3]) Merkwürdig ist es, daß dieselben Gesichtszüge bei dem Verfall der Kunst wiederkehren. So werden Sie wohl selbst bei der kleinern Gruppe des Amor und der Psyche[4]), ohne Flügel, aus sehr später Zeit, bemerkt haben, daß die Augen geschlitzt und nach außen oberwärts gezogen sind, und das Profil überhaupt mit jenem altgriechischen übereinkommt. Ich will damit Nichts beweisen, aber es ist auch wohl in Erwägung zu ziehn.

Über Creuzers und Hermanns Streit bin ich gänzlich Ihrer Meinung. Ich glaube, Hermann's Vorzug ist die sicherere und festere Methode, Creuzer's die religiöse und tiefe Auffassung. Hermann hat keine Ahndung von wahrer Spekulation und Intuition; sein Gott ist wirklich der leere Raum und der Wirbel. Er geht von ganz leeren Begriffen aus, und bekommt daher nie etwas heraus. Aus Fetischdienst wird auch in aller Ewigkeit nichts als Fetischdienst. Wer nicht, ich will nicht sagen, vollkommne Klarheit, aber doch ein tiefes Gefühl und einen unmittelbar ergreifenden Sinn als das Primitive setzt, wer nicht von wahrer Gotterkenntniß ausgeht, und daraus erst das trübe gebrochne und zertheilte Licht des Heidenthums ableitet, weiß eigentlich wohl gar nicht was Religion ist. Ihre Ansicht ist ganz die meinige; die auch Creuzer an

geschichte' bezüglichen Schriften wurden von Hirt herausgegeben: Die Hierodulen. Mit Beilagen von Aug. Böckh und Ph. Buttmann (Berlin 1818) und Nachtrag zu den Hierodulen (in demselben Jahre); vgl. überdies Friedrich Jacobs, Personalien (Leipzig 1840) S. 165 f. und Böckh, Kl. Schr. VII 575 ff.

[1]) Amalthea oder Museum der Kunstmythologie und bildlichen Altertumskunde. Im Verein mit mehrern Freunden des Altertums herausgegeben von C. A. Böttiger. 3 Bde. Leipzig, Göschen, 1820. 1822. 1825.

[2]) 'untern' im Autograph ist wohl nur Schreibfehler.

[3]) Der berühmte Naturforscher Johann Friedrich Blumenbach (1752—1840) schreibt in seinem Specimen historiae naturalis antiquae artis operibus illustratae eaque uicissim illustrantis (Commentationes Societatis Regiae Scientiarum Gottingensis, Vol. XVI [1808] S. 169—198): '*Cumque imperis praesertim temporibus de artium [origine] apud veteres Graecos ex Aegypto derivanda multa disputata sint, quaesitum quoque est, anne ea opinio — praeter alia — similitudine faciei stabiliri posset, quae in antiquissimis Graecanicae quae supersunt artis operibus occurrit, et cum ipsa ista Indo-Aegyptiaca conuenire uideatur. Referunt huc v. c. Palladis imaginem in uetustissimis Athenarum tetradrachmis conspicuam, . . . etsi mea quidem opinione singularis hic faciei character tantopere ab eo abhorrens, quo diuina a Periclis inde aeuo Graecae artis specimina superbiunt, magis ad rudiora artis tirocinia quam ad eam, quam diximus, nativam similitudinem referendus videatur*' (S. 177 f.).

[4]) Es ist die sogenannte Gruppe von Eros und Psyche im Museo Capitolino zu Rom (W. Helbig, Führer durch die öffentlichen Sammlungen klass. Altertümer in Rom I², Leipzig 1899, S. 306 f.), über die Müller in späteren Jahren also urteilt (Denkmäler, Taf. LIV Nr. 681): 'Eros und Psyche in Umarmung und im Kuß vereint. Sehr schön gedachte, aber minder gut ausgeführte Marmorgruppe, die beste unter den mehrfachen Wiederholungen derselben Darstellung. Namentlich hat der Kopf des Eros wenig von der erforderlichen Idealität, woran übrigens die Rekonstruktionen desselben mit schuld sein mögen.' Abbildungen bei Baumeister, Denkmäler S. 1426 und bei Brunn-Bruckmann Nr. 375.

mehrern Stellen seiner neuen Symbolik darlegt[1]), aber wie mir scheint nicht konsequent genug verfolgt.

Ich hoffe, daß Sie dieser Brief noch in Castell antrifft, so wünschenswerth es freilich ist, daß Sie sobald wie möglich Ihre Thätigkeit und auch Ihren nächsten Umgang einem größern Kreise gönnen. Aber wie? Sie fanden in Ihrer Heimat nichts, was das Bedürfniß geselliger geistesnährender Unterhaltung — befriedigen könnte? Da sind wohl gar Ihre Hoffnungen getäuscht worden und Sie haben nicht das schöne Original Ihres schönen Bildes getroffen? Armes Herz!

Sehr lieber Freund! Ich möchte gar gern noch über dies und jenes Ihnen mein Herz ausschütten, wozu mir aber die Schreiberei zu trocken, ausdruckslos und langweilig ist. Ich würde glücklich sein, wenn ich Aussicht hätte, Sie bald wiederzusehn.

Mit inniger Freundschaft

der Ihrige

Karl Müller.

Adresse: Herrn Doktor L. *Schorn* Wohlgeboren zu Castell in Franken über Hof. frei.

3

L. Schorn an O. Müller. Stuttgart, 11. Decbr 1819.

Endlich, theurer Freund, geht mir der langgehegte Wunsch in Erfüllung, auf Ihren lieben Brief, den Sie mir von Dresden aus geschrieben, zu antworten. Welche Freude Ihr Brief mir gemacht, kann ich Ihnen nicht sagen. — Sie hätten mich sehen müssen, wie ich ihn las und wieder las und nicht satt werden konnte, ihn zu lesen. Ich empfieng ihn noch in Castell, aber im Begriff abzureisen, und mit Vorbereitungen dazu vollauf beschäftigt. Noch war ich nicht ganz entschieden, was ich hier, denn hierher war die Reise beschlossen, und wie ich es beginnen würde — darum verschob ich, Ihnen zu schreiben, um lieber etwas Bestimmtes Ihnen mittheilen zu können. Nun, hier ist es. In beyliegender Anzeige finden Sie mein Unternehmen[2]), an welchem Sie, das hoffe ich von Ihrer Freundschaft, gewiß auch thätigen Antheil nehmen werden, so viel Ihre Geschäfte und Studien es erlauben, und Gelegenheit sich Ihnen darbietet. Daß ich mich in einem lebhaften Kreise von Freunden, in einer wirksamen Thätigkeit, wohlbefinde, darf ich Ihnen nicht erst sagen, Sie wissen ja wie mir die Einsamkeit in Castell behagte; doch hätte ich nie geglaubt, daß Sie in Herzensangelegenheiten den Grund suchen würden. Als ob Sie nicht wüßten, daß dem Künstler sein Gebilde himmelweit von der Natur verschieden ist, wenn er es gleich von ihr geborgt hat! Und wenn ich Ihnen nun sage, daß ich das Original allerdings wieder getroffen, angenehme Stunden mit ihm verlebt, und dennoch meine Sehnsucht nach anderer Um-

[1]) Symbolik und Mythologie der alten Völker, besonders der Griechen[2] I, Leipzig und Darmstadt 1819, S. XI f.: 'Meinen Hauptsatz aber halte ich in seiner ganzen Ausdehnung gegen den Mann (Hermann) . . . fest. Es ist die Grundlehre von einer anfänglichen reinen Erkenntnis und Verehrung Eines Gottes, zu welcher Religion sich alle nachherigen wie die gebrochenen und verblaßten Lichtstrahlen zu dem vollen Lichtquell der Sonne verhalten.'

[2]) Die Cottasche Buchhandlung hatte dem ihr von Sulpiz Boisserée empfohlenen Schorn die Redaktion des Kunstblattes übertragen, das fortan allwöchentlich zweimal dem 'Morgenblatt' beigegeben wurde. Die erste Nummer dieses von Schorn durch mehr als zwei Jahrzehnte 'vortrefflich' geleiteten, 'auch für die Archäologie, besonders wegen der vielen Nachrichten aus Italien, noch heutzutage wichtigen, viel zu wenig ausgenützten Zentralorgans' (L. v. Urlichs), erschien am 3. Januar 1820. Das Intelligenzblatt 1820 Nr. 1 zum Morgenblatt bringt an der Spitze eine 'Anzeige' der Verlagshandlung, worin alle Freunde und Kunstkenner gebeten werden, das Unternehmen durch Beiträge zu unterstützen.

gebung um nichts vermindert gefühlt habe? Fast aber vermuthe ich Sie seyen durch eigene Erfahrung auf solche Gedanken gebracht worden, denn ich müßte mich sehr irren, wenn ich mir nicht aus einer Äußerung, die Sie einst zufällig thaten, erklären könnte, warum Sie sich in Tieks Familie[1]) 'so einheimisch gefühlt haben und sehr glücklich'. — Nun sind Sie in Göttingen eingerichtet und eingewohnt, wie ich hoffe, wahrscheinlich in vollem Geschäft, und, wie ich wünsche, nicht minder glücklich und zufrieden als in Dresden. Ich bin begierig zu erfahren, was Sie lesen, welche Bekanntschaften Ihnen am meisten Freude gemacht und wie Sie das Leben in Göttingen finden? Was Sie mir über Böttiger schrieben, hatte ich wohl geahnt. Diese Handlungsweise geht aus einer Individualität hervor, deren Abdruck man wohl in seinem Äußern bemerkt. Indessen bin ich gewohnt, die Menschen immer von der besten Seite zu nehmen, wenigstens befinde ich mich immer dabey am besten — und besonders bey B[öttiger] kann ich nicht unberücksichtigt lassen, daß seine Gefälligkeit mir in Dresden sehr viel Angenehmes bereitet hat. — Für Ihre gütige Nachforschung wegen des Kupferstichs nach Lionardo bin ich Ihnen sehr vielen Dank schuldig; sollten Sie in Göttingen in Hinsicht des Erfolgs glücklicher seyn, so wäre mir ein langgenährter Wunsch erfüllt. Aber beynah zweifle ich. Das Original ist wenig bekannt gewesen, und nun aus St. Cloud verschwunden, ohne daß man weiß, wo es hingekommen ist.

Mein gegenwärtiges Geschäft am Kunstblatt unternahm ich in der Absicht und Hoffnung, für das Gedeihen unsrer neuern Kunst, und für das Interesse welches das Publikum immer mehr dafür gewinnt, etwas Ersprießliches wirken zu können. Durch das Zusammenleben mit meinen Freunden Boisserée's[2]) und durch die Hilfsmittel aller Art, die ich hier finde, bin ich darin vielfach unterstützt. Das Blatt soll mit dem neuen Jahre beginnen. Wie schön wäre es, wenn Sie bald einen Beytrag dazu lieferten! Sie haben in Göttingen immer zuerst die englischen Kupferwerke, das Feld ist groß, und selbst griechische und römische Kunst gehört in seine Gränzen. Dadurch wird das Kunstblatt jedoch auf keine Weise mit der Amalthea collidiren, die als Vierteljahrsschrift in Heften eine ganz andere Einrichtung gewinnen muß. Ich habe seitdem

[1]) Tiecks Familie bestand aus der Frau und zwei Töchtern: Dorothea, geboren 1799, und der um einige Jahre jüngeren Agnes. Für die Freundschaft, in der Müller 'mit aller Jugendlichkeit des Gemütes' an Tieck festhielt, seit er ihm durch seinen Breslauer Lehrer, den Naturphilosophen Henrich Steffens, empfohlen war, zeugen neun Briefe Müllers an Tieck aus den Jahren 1819–1833 (Briefe an Ludwig Tieck, ausgewählt und herausgegeben von Karl von Holtei, Breslau 1864, III 27—44). Sollte übrigens Schorn mit seinen Worten nicht andeuten wollen, daß sein junger Freund ein Auge auf Dorothea Tieck geworfen habe? Von einem solchen Gerüchte wenigstens scheint diesem noch einige Jahre später, kurz vor seiner Verheiratung mit Pauline Hugo, der übergeschäftige Böttiger Mitteilung gemacht zu haben. Die Antwort Müllers (4. Juli 1824), die sich in Böttigers Nachlaß auf der Dresdner Kgl. Bibliothek erhalten hat, lautet: 'Wahrhaft erschreckt hat mich, was Sie in Ihrem vorigen Briefe von einem Gerücht schrieben. Wenn Sie mich doch auf die Quelle führen könnten! Kommt es von Göttingen oder hat Ihnen der selige Spohn etwas der Art gesagt? Gegen diesen lieben Freund hab ich öfter meine Verehrung des trefflichen Mädchens ausgedrückt, die eben fern war von dem Wunsch des Besitzes und von der Anmaßung, ihre Idee auszufüllen. Tiecks sind bei der Sache auf jeden Fall sehr unschuldig und teillos und es würde mir leid tun, wenn auch ihnen das Gerücht zu Ohren gekommen wäre. Sie müßten mich für sehr leichtsinnig halten.'

[2]) Sulpiz (1783—1854) und Melchior (1786—1851) Boisserée machten sich vor allem durch die nach ihnen benannte Gemäldesammlung, die der Münchener Pinakothek einverleibt wurde, bekannt.

nichts weiter vernommen, als daß B[öttiger] den Vorsatz auszuführen fest beschlossen hat, und habe meinerseits auch den Entschluß nicht aufgegeben, durch Bemerkungen über die Dresdener Antiken mein geringes Scherflein dazu zu liefern.[1])

Was Sie mir über das altgriechische Profil schreiben, überzeugt mich immer noch nicht. Auch Blumenbach kann mir die Sache nicht wahrscheinlicher machen, so sehr ich seine Autorität ehre. Der Hauptgrund meiner Ansicht beruht darin, daß das altgriechische Profil offenbar Styl ist, also nicht zufälliges Erzeugniß roher Ungeschicklichkeit, sondern eine wohlbedachte hergebrachte Form: die bildet sich aber nicht so schnell beym ersten eigenthümlichen Erwachen der Kunst unter einem rohen Volke, sondern sie wird ererbt, nachgeahmt. Daß dieselben Züge beym Verfall der Kunst wiederkehren, spricht eben für meine Meynung. Denn hier tritt wieder Ungeschicktheit und Rohheit ein, aber das Hergebrachte liegt zu Grunde.

Nun, lieber Freund, die Zeit drängt mich und ich muß schließen! Verzeihn Sie meine lange Säumniß und die Eile mit der ich schreibe, strafen Sie mich aber nicht durch langes Stillschweigen und gleiche Kürze. Die Einleitung der Correspondenz für das K[unst] B[latt] erfordert jetzt alle meine Zeit. Seyn Sie gesund und froh und behalten Sie lieb Ihren

L. Schorn.

4

L. Schorn an O. Müller. Stuttgart, 17. Febr. 1820.

Theurer Freund!

Hätten Sie nicht damals, als wir nach dem Besuch bei Moreau's Denkmal[2]) mit Almroth so vergnügt auf der Bretterbank an dem kleinen Dörfchen beysammen saßen (wo ich auf dem Heimweg jenen Salto mortale von der Chaussee herab machte) — hätten Sie damals nicht einige Abneigung gegen das Briefschreiben eingestanden, dem ich eine große Lobrede hielt, — so wär' ich beynah in Versuchung mich von Ihnen vergessen zu glauben. Meinen Brief von der Mitte Decembers werden Sie erhalten haben: vielleicht sind Ihnen auch seither schon einige der Blätter zu Gesicht gekommen, die ich von hier aus wöchentlich ein Paar mal in die Welt sende; auf alle Fälle hoffe ich, theurer Freund, Sie haben, seitdem Sie mir nicht geschrieben, doch so oft an mich gedacht, als ich an Sie, denn ich erinnere mich an die fröhlichen Stunden, die ich mit Ihnen verlebt, so gern und oft, daß ich mich zuweilen nicht wenig sehne, wieder einmal bey Ihnen zu seyn. Oder wären es nicht überhäufte Berufsarbeiten, denen ich Ihr Stillschweigen zuzuschreiben hätte; könnte irgend etwas in meinem letzten Brief Ihnen unangenehm gewesen sein? Ich kann es mir nicht denken und will mich auch damit nicht quälen. Hoffentlich geben Sie mir bald darüber Aufschluß, und sagen mir, wie Sie leben, was Sie arbeiten, wie Ihnen Göttingen gefällt?

Vor allem andern muß ich Ihnen etwas schreiben, was mir schon einige Zeit auf dem Herzen liegt. Ich sende mit diesem Brief einen an Heeren ab, in einer Angelegenheit, wovon Sie vielleicht schon gehört haben. Es betrifft den archäologischen Nachlaß

[1]) In der Amalthea II (1822) S. 206—216 findet sich ein Beitrag von Schorn: Über die Pallasstatuen im Dresdner Antikenmuseum.

[2]) Das Denkmal des französischen Generals Jean Victor Moreau (1761—1813), dem als Generaladjutanten des russischen Kaisers Alexander I. bei einem Angriff auf Dresden eine Kanonenkugel beide Beine zerschmetterte, befindet sich seit 1814 auf der Höhe von Räcknitz, einem Vorort Dresdens, der jetzt dem Stadtgebiet einverleibt ist.

des seligen Heyne. Heerens Schwägerin, Frau v. Huber[1]), schlug Cotta vor, bey Heeren anzufragen, ob nicht unter dem Nachlaß ihres Vaters etwas für das Kunstblatt Geeignetes sey, und es war mein Geschäft, diese Anfrage zu besorgen. Darauf erhielt ich eine sehr freundliche Antwort von Heeren des Inhalts[2]), daß diese Papiere mir zum Gebrauche stünden, nur seyen es bloße Notizen und enthielten sie nichts Ausgearbeitetes. Er legte mir drey solcher Blätter bey, wie Heyne sie zu schreiben pflegte, und überließ mir das Weitere zu bestimmen. Ich war durch so viel Güte in der That überrascht, da ich nur an Beyträge für das Kunstblatt gedacht und keinen Anspruch darauf gemacht hatte, die Papiere selbst zu mustern, und würde es auch nicht gewagt haben, von dem Anerbieten Gebrauch zu machen, hätte ich nicht gesehen, daß Frau von Huber die möglichste Benutzung dieser Papiere wünschte, ja daß es ihr auf die Art, wie es hier geschehen könnte, besonders angenehm seyn möchte. Indem ich mich dazu bereit erklärte, gestand ich ihr selbst ganz offen, daß ich einen viel größeren Nutzen für mein Studium, als in Beziehung auf Beyträge zum Kunstblatt von der Durchsicht der Papiere vorausseche. Es kömmt mir deßhalb ganz wunderlich vor, daß diese Papiere zu mir wandern sollen, da sie so ganz in Ihrer Nähe sind, und vielleicht auch von Ihnen benutzt werden könnten. Indessen habe ich Heeren um die Mittheilung gebeten, will aber nun auch Sie bitten, falls Sie dieser Gegenstand interessirt, und Sie wünschen die Papiere zu Ihren Studien zu benutzen, oder auch nur sie aus Neugierde zu durchblättern, deßhalb mit Heeren zu sprechen, ehe er sie mir sendet. Denn Sie haben als Nachfolger des ehrwürdigen Heyne immer, wie mich dünkt, ein näheres Recht, von jenen Collectaneen Gebrauch zu machen, als irgend ein Anderer.

So viel von dieser Sache. Nun auch etwas von meinem Kunstblatt, nehmlich die Bitte, daß Sie mir doch auch einige Beyträge schicken möchten. Sie erhalten auf der Göttinger Bibliothek immer die neuesten und schönsten englischen und andere Kupferwerke; wollten Sie mir nicht kurze Anzeigen oder Kritiken davon zukommen lassen? Auch Fiorillo[3]) habe ich um Beyträge gebeten, höre aber nichts von ihm.

---

[1]) Therese Huber (1764—1829), die Tochter Christian Gottlob Heynes aus erster Ehe, war seit 1816 in Stuttgart als Redakteurin des Cottaschen Morgenblattes tätig. Ihr zweiter Gatte, der Schriftsteller Ludwig Ferdinand Huber, war 1803 zum Landesdirektionsrat der Provinz Schwaben ernannt worden und muß, wie mir Ludwig Geiger, Therese Hubers Biograph, schreibt, als solcher Anspruch auf das Adelsprädikat gehabt haben, das dann auch seine Witwe mit Recht führte, trotzdem sie als Schriftstellerin dieses 'von' niemals gebrauchte.

[2]) Heerens Brief (Göttingen, 28. Januar 1820) hat sich in Schorns Nachlaß erhalten und lautet in seinen wesentlichen Stellen: 'Der selige Heyne schrieb sich bei keiner seiner Vorlesungen ein Heft. Er sammelte bloß Gedanken, Notizen, Zitate usw. Diese schrieb er auf einzelne Querblätter meist sehr bunt durcheinander, ohne daß sie in Verbindung gesetzt wurden. Es ist also nichts Zusammenhängendes darin und möchte es in den meisten Fällen schwer sein, für andre Zusammenhang hineinzubringen. Daher war es auch unmöglich, eins seiner Hefte herauszugeben, und H[err] Vieweg, der, wie man mir sagt, diesen Versuch mit der Archäologie hat machen wollen, hat sich bewogen gefunden, ihn wieder aufzugeben. Dasselbe war auch das Urteil des Hofrat Böttiger, dem ich kurz nach Heynens Tode eine der vielen Mappen, in denen jene Blätter nach den Gegenständen verteilt sind, überschickte. Um Sie selber in den Stand zu setzen zu urteilen, lege ich daher drei Blätter, die ich ohne besondere Auswahl genommen habe, bei; sehen Sie dieselben an und bestimmen Sie darnach gefälligst das Weitere.'

[3]) Johann Dominikus Fiorillo (1748—1821) kam 1781 nach Göttingen, wo ihm die Aufsicht über die Kupferstichsammlung in der Bibliothek übertragen wurde, und war seit 1813 ordentlicher Professor an der Universität, wo er Geschichte der Malerei und der zeichnenden

Wie steht es mit Ihren Beyträgen zu Böttigers Amalthea? Leider konnte ich bis jetzt noch nichts liefern.

Ihr Orchomenos und die Minyer habe ich endlich erhalten, aber erst darin geblättert. Der Prof. Lebret[1]), Bibliothekar an der hiesigen Stadtbibliothek, der äußerst begierig darauf war, nahm es mir gleich aus der Hand.

Ich lebe, Gott sey Dank, gesund und vergnügt, immer sehr beschäftigt, wie auch wohl Sie. Aber lassen Sie bald von sich hören. Denken Sie daß die Jahre fliehen und daß die Stunden brennen, wenn die Freundschaft glüht.[2])

Wahrhaftig, mein theurer Freund, ich sehne mich sehr, etwas von Ihnen zu wissen, die Züge Ihrer Hand zu lesen. Soll man denn nicht das Leben fassen und die Liebe bewahren, sey es auch schwer und die Mittel ungenügend? Ich denke mir Sie stets so lebendig und heiter wie in dem heiteren Dresden. Seyn Sie es immer, seyn Sie gesund, behalten Sie mich lieb. Ihr L. Schorn.

Haben Sie Thiersch's große Rede über die Epochen der gr[iechischen] Kunst[3]) schon gelesen?

Adresse: Sr. Wohlgeboren Herrn *Dr. C. O. Müller* Professor der Alterthumskunde in *Göttingen.* frey.

5

O. Müller an L. Schorn. [Göttingen] 20 Febr. 20.[4])

Mein theurer Freund!

Warum soll ich mich erst bei Ihnen wegen meines langen Schweigens entschuldigen, was ich doch nicht recht kann. Sie wissen ja wohl, wie es einem mühbelasteten Collegienleser zu gehen pflegt. Gar oftmals nahm ich mir vor, wenn ich die Tageslast von mir abgewälzt, mich noch ein Stündchen hinzusetzen und freundliche Worte zu wechseln; gewöhnlich aber war ich so abgemüht und schlaftrunken darüber geworden, daß ich Ihnen nur sehr verworrnes Zeug und das kaum hätte schreiben können. Aber nach Ihrem heutigen Briefe, mein liebster Freund, kommt Feuer in meine Adern, und — wäre es möglich Sie durch einen Brief so zu erfreun, wie Sie mich bis in meine innerste Seele erfreut haben. — Bei Gott wir wollen das Band, das uns immer zusammenhält, nie locker werden lassen, und durch freilich immer nur sehr ungenügendes Hinundherschreiben stets von neuem knüpfen; stehen doch die warmen Seelen, die zugleich starken Eifer und besonnene Thätigkeit für die Wissenschaften haben, selten genug; und müssen sie sich nicht unter einander fest ans Herz schließen, um in dem Pfuhl von Gemeinheit und Nichtigkeit nicht zu versinken.

Mein edler Freund, ich habe Ihrer viel gedacht, in Rede und in Gedanken, und mich gar manchmal zu Ihnen oder Sie her gesehnt. Es giebt wohl recht viel treffliche, gelehrte, feingebildete Männer hier, deren Wohlwollen ich zu ehren weiß und zu ver-

---

Künste vortrug (vgl. Pütter-Saalfeld, Versuch einer Gelehrtengesch. der Univ. Göttingen II, Hannover 1788, S. 198; III, 1820, S. 370 f.; ADB. 7, 27).

[1]) Karl Friedrich von Lebret (1764—1829), seit 1789 Bibliothekar an der öffentlichen Bibliothek zu Stuttgart und Professor der Münzkunde und Diplomatik an der hohen Karlsschule (vgl. Neuer Nekrolog der Deutschen VII 2 [1829] S. 723 ff.).

[2]) Wohl Anspielung auf ein Zitat, das ich aber nicht sicherzustellen vermag.

[3]) Über die Epochen der bildenden Kunst bei den Griechen. Vorgelesen in einer öffentlichen Sitzung der Königl. Ak. d. W. zu München, am 12. Okt. 1819, 76 S.; eine Besprechung von Schorn im K.-Bl. 1820 Nr. 40—43 vom 18.—29. Mai.

[4]) Empfangsvermerk: erh. 2. März 20.

dienen strebe; vor allen Heeren[1]) und Dissen[2]), auch Blumenbach[3]) und Hugo.[4]) Auch sind einige Männer da, die wahre Begeisterung für die Wissenschaft und eine hohe Geistesrichtung voll Leben und Kraft mir so achtungs- wie liebenswürdig macht, wie der jüngre Eichhorn[5]), und der treffliche Mineralog Haußmann[6]), der auf seinem Durchflug durch Italien auch viel für Kunstgeschichte gethan. Aber einen eigentlichen Freund, mit dem ich mein wissenschaftliches Streben theilen, ihm das täglich Erforschte vor Augen legen, mit ihm ohne Rückhalt jede Erscheinung des Lebens besprechen, ihm meine liebsten Pläne enthüllen, ja ihm jede Schwachheit — auch die ich nicht abzulegen gesonnen gestehn möchte, einen, der mich zu schonen, zu heben, zu kräftigen, zu versöhnen vermöchte, finde ich hier wohl nie: schon deswegen, weil ich in eine unglückliche Mitte zwischen Jüngre und Ältre eingezwängt mit keinen von beiden recht leben kann. Die einen sind wohl gute Rathgeber und väterliche Freunde, aber zu sehr von ehegestern, zu klug und abgekältet, manche jüngre, namentlich unter den Docenten, haben viel eigenthümliches Leben, was aber wohl selten zu einer freien und sichern Entwickelung gediehn.

Auch giebt es wohl wenig Universitäten — wenigstens im Preußischen — wo so eine Überzahl ganz abgetakelter, für die Wissenschaft verlorner Männer wäre, Leute, die ihre Hefte nach hergebrachter Ordnung lesen, ziemlich alle Abende ein Spielchen machen und übrigens in gutem Renommee stehen.[7]) Die Einzelnen Geistvolleren wie Hugo, Heeren halten sich von Solchen natürlich zurück; in ihren Familienzirkeln ist

[1]) Arnold Hermann Ludwig Heeren (1760—1842), Heynes Schwiegersohn, seit 1787 Professor in Göttingen. Ihm bleibt für immer das Verdienst, Müller für Göttingen 'entdeckt' zu haben.

[2]) Ludolf Dissen (1784—1837), seit 1813 Professor in Göttingen.

[3]) Johann Friedrich Blumenbach (vgl. S. 300[3]), seit 1776 Professor in Göttingen, Senior der Universität.

[4]) Gustav Hugo (1764—1844), seit 1788 Professor in Göttingen, Senior an der juridischen Fakultät, später Schwiegervater Müllers.

[5]) Karl Friedrich Eichhorn (1781—1854), seit 1817 Professor des deutschen Rechts in Göttingen, Sohn des Göttinger Orientalisten Johann Gottfried Eichhorn (1752—1827).

[6]) Johann Friedrich Ludwig Hausmann (1782—1859), seit 1811 Professor der Technologie und der Bergwerkswissenschaften in Göttingen, machte vom September 1818 bis zum April 1819 als Begleiter des Fürsten zu Lippe-Detmold eine Reise durch einen Teil Deutschlands, die Schweiz und Italien, deren Frucht in der am 15. Juli 1820 vorgelesenen Abhandlung: De confectione vasorum antiquorum fictilium quae vulgo Etrusca appellantur (Commentationes Societatis Regiae Scientiarum Gottingensis recentiores. Vol. V [1823] S. 117—148) niedergelegt ist: *In itinere . . . opportunitas mihi fuit vasorum illorum collectiones egregias, quae musea Florentina, Romana atque Neapolitana ornant, perlustrandi. Pauca, quae in itinere posteaque observationibus atque experimentis hac de re eruere potui, sequentibus exponere studebo.*

[7]) Ein Blick in Pütter-Saalfelds Geschichte der Georgia-Augusta zeigt, daß neben Blumenbach und Heeren eine stattliche Reihe ehrwürdiger Greise damals in Göttingen ihr Lehramt versahen: der 70jährige Bibliograph und Historiker Jeremias David Reuß (seit 38 Jahren Prof. in Göttingen), der Orientalist Joh. Gottfried Eichhorn, 68 J. alt (seit 32 J. in G.), der Semitist Thomas Christian Tychsen, 61 J. alt (seit 36 J. in G.), der Philolog Christoph Wilhelm Mitscherlich, 60 J. alt (seit 35 J. in G.), der Physiker Johann Tobias Mayer, 68 J. alt (seit 21 J. in G.); unter den Theologen: Gottlieb Jakob Planck, 69 J. alt (seit 36 J. in G.), Karl Friedrich Stäudlin, 59 J. alt (seit 30 J. in G.), David Julius Pott, 60 J. alt (seit 10 J. in G.) usw.

recht angenehm sein, besonders bei Heeren und in der Heyneschen Familie[1]), die noch immer die trefflichste hier ist; aber die größern Gesellschaften, Assembleen, Clubbs, sind so langweilig, tödtend, jämmerlich, daß man fast glauben sollte, man befände sich unter Canzellisten und Calkulatoren oder andern wortscheuen Officianten — Doch ich gerathe unbändig ins Klagen hinein, wo es doch manches Angenehmere zu besprechen giebt.

Ihr Kunstblatt, theuerster Freund, hat mich schon ein paarmal erfreut. Glück auf den Weg dem jungen Kinde. Sie werden auch ohne Zweifel Heynes Papiere dazu erhalten, die ich nur einmal flüchtig bei Heeren angesehen, Ihnen aber allen etwaigen Anspruch aus ganzem Herzen überlasse und gönne. Ich glaube, daß sich manche seltne Notiz darin findet, obgleich sie für die Behandlung der Wissenschaft und die Ansichten des Mannes wenig belehrend scheinen, da Heyne nur ein paar solcher Blätter mit Daten in die Vorlesung mitzunehmen pflegte und die Fleischgebung selbst im mündlichen Vortrag hinzuthat. Aber unmittelbar fürs Kunstblatt möchte sich wohl nichts davon eignen.

Wie gern stünde ich Ihnen auch selbst mit Beiträgen zu Dienste. Aber ich habe diesen Winter für Alles nur Antiquitäten-Augen[2]), und sehe selbst die Kunst nur als eine Antiquität an. Dagegen habe ich mich in altem Tempelritual, Orakelwesen, Staatsverfassungs- und Rechtswesen u. dgl. ganz vergraben, auch über Athens Topographie[3]) und dergl. Punkte nicht ohne Erfolg neue Forschungen angestellt: allein Alles aus antiquarischen Gesichtspunkten. Dies Überwiegen werden Sie auch in meinem Beitrage zu Böttigers Amalthea 'über die Dreifüße'[4]) und in meiner '*Dissertatio de tripodibus*'[5]) zu tadeln haben. Ich möchte Ihnen gern von der letztern ein Paar Exemplare zuschicken, da ich sie nur so verbreite, und sie mit der deutschen Abhandlung eng zusammenhängt.

Doch denke ich mit den ersten Wochen des nächsten Monats meine antiquarischen Heftstudien vollendet zu haben, und bin voll freudiger Sehnsucht zu den kunstgeschichtlichen überzugehen. Wird dann der Frühling auf allen Hügeln unsres schönen Thales wach, kann ich sonnabendlich mit leichten Sohlen und von Collegiensorgen baar in die nahe und ferne Umgebung hinauswandern: dann denk' ich wird mancher Schmerz heilen, der mich jetzt noch quält, und Kunst und Natur sollen mich wieder zu dem heitern, sorglosen Menschen machen, der ich vormals war. Dann denk' ich geht mir das eingequängte Herz wieder auf, und mich wieder ganz fühlend büße ich in fröhlichem Umschaun die Halbheit und Erstarrtheit der Schreibtischstudien ab. — Wie einem Alles, Sagen und Geschichten, und das alte Völkerleben, und Kunst und alte Dichter ganz anders und weit näher erscheinen, wenn man dem Frühling auf seinen ersten leisen Fußstapfen nachgeht, wenn man sich den ursprünglichsten, mächtigsten Gefühlen hingiebt und alle Verstocktheit der Systeme von sich wirft. — Sehn Sie, aus

[1]) Ein imponierendes Stemma familiae Heynianae in Göttingen entwirft Müller im Brief an seine Eltern vom 17. Dez. 1819 (S. 59 f.).

[2]) Die griechischen Altertümer bilden den Stoff seiner ersten Privatvorlesungen, während die öffentlichen über Orakel und Weissagungen bei Griechen und Römern handelten (vgl. S. 308).

[3]) Die Topographie von Attika und Athen behandelt Müller in Ersch und Grubers Enzyklopädie VI (1821) S. 215—241.

[4]) Über die Tripoden. Erste Abhandlung, Amalthea I (1820) S. 119—136 (= Kl. deutsche Schr. II 575—588).

[5]) De tripode Delphico dissertatio. Professionem philosophiae in Academia Georgia-Augusta extraordinariam in se suscepturus scripsit C. O. M. Gottingae mense Januario 1820.

solchen Zeiten möcht' ich Ihnen gern etwas schicken, wenn mir's so gut wird: jetzt schäme ich mich selbst meiner Winterlichkeit.

Wie gern flöge ich einmal zu Ihnen nach Stuttgart: etwa auf einer Schweizerreise, die ich so unter andern vorhabe. Zuerst muß ich aber wieder einmal nach Schlesien, nicht etwa so aus Heimweh, sondern um einen Bruder[1]) abzuholen, der noch ein Jahr in Göttingen Jura studieren soll. Ich kann das Alleinleben so nicht länger aushalten: und ich bin hier gar zu einsam. Wie glücklich sind Sie dagegen!

Daß Tieck in Berlin an Solgers[2]) Stelle gesetzt ist, freut Sie gewiß ausnehmend. Mich auch! Berlin verschlingt der ausgezeichneten Männer immer mehr, und wiegt fast halb Deutschland auf; und so trübe es dort auch aussieht, wie vor schweren Gewitterstürmen[3]), so möchte ich doch da wohl am Ende lieber sein, als in unsrer gewitterlosen, aber dafür recht dumpfen und stickenden Luft, die aus hundert geöffneten Studierstuben aufbrodet und den Himmel anfleht, einen feurigen Blitz in das langsam verqualmende Leben herunterzuschicken.

Sie werden erstaunen, mein theurer Freund, wie gehässig ich den Ort meiner künftigen Thätigkeit beurtheile. Und daß Sie mich auch wieder so ins Gleiche weisen, wie Sie meine feindseeligen Bemerkungen über den sonst so gefälligen, zuvorkommenden, zutraulichen und sich ganz eigentlich aufopfernden Böttiger, auf edle Weise gemildert haben: sehe ich voraus. Auch bin ich keineswegs ganz ohne Hoffnung hier zu wirken: vielmehr haben sich schon jetzt einige Jünger voll Vertraun an mich angeschlossen; und es wird ja auch hier wohl tagen — wenn nur die Philosophie nicht so ganz elend durch einen vorkantischen Wolfianer[4]) bestellt wäre — denn Bouterweck kann wegen großer Taubheit wenig thun. Und überhaupt steht mir nicht zu mich irgend zu überheben und die alte ehrwürdige *Georgia Augusta* zu beschmutzen; kann auch gehn, wenn sie mir nicht ansteht: aber wer möchte den langverhaltnen Groll und Ärger nicht ausschütten, wenn er der besten und wohlmeinendsten Deutung so gewiß ist, wie ich von Ihnen.

Ich lese eifrig, diesen Winter *Antiquitates Graecas* und ein *Publicum de divinatione*; nächsten Sommer *Historiam Artis et Archaeologiam*, und den Herodot: den darauf

[1]) Julius Müller, Otfrieds um vier Jahre jüngerer Bruder, der 1821 zum Studium der Theologie überging, hatte sich seit 1819 in Breslau der Jurisprudenz gewidmet und kam im Herbst 1820 nach Göttingen. Fast mit denselben Worten schreibt Müller zwei Monate später (20. April 1820) an Böckh (Briefwechsel S. 59): 'Nach Mitte Septembers muß ich eine Reise nach Schlesien unternehmen, nicht etwa aus Heimweh, sondern um mir einen Bruder herzuholen, der ein ordentlicher Jurist werden soll und den ich sehr herwünsche, weil die Göttingische Einsamkeit mir doch nach und nach etwas fühlbar wird.'

[2]) Nach Karl Wilh. Ferd. Solgers plötzlichem Tode (20. Okt. 1819) faßte man den Gedanken, Tieck an dessen Stelle zum Professor der Ästhetik an die Berliner Universität zu berufen. Tieck, der sich nur widerstrebend in die Sache hatte verwickeln lassen, lehnte schließlich ab (vgl. S. 313 und Rudolf Köpke, Ludwig Tieck. II, Leipzig 1855, S. 30 f.).

[3]) Seit den Karlsbader Beschlüssen mußte sich auch die Berliner Universität eine verschärfte Staatsaufsicht gefallen lassen. 'Von der großen Gelehrtenverfolgung' — De Wette war wenige Monate früher seines Amtes entsetzt, andere Professoren waren verdächtigt worden —, 'die Preußens Korporäle und Polizeikommissäre über uns ergehen lassen', schreibt Müller an die Eltern am 17. Dez. 1819 (S. 61).

[4]) Nach Pütter-Saalfeld-Oesterley, Versuch einer Gelehrtengeschichte von der Universität zu Göttingen III (1820) S. 359 ff.; IV (1838) S. 293 kann dies nur Gottlob Ernst Schulze (1761—1833) sein, der seit 1810 als Professor der Philosophie in Göttingen neben Friedrich Bouterwek (1766—1828) wirkte (vgl. ADB. 32, 776 ff. 3, 213 ff.).

folgenden Winter Mythologie und Pindar u. s. w. Dazu kommt die Mitleitung des Seminars, und Sie können denken, was ich zu thun habe.

Ich schließe in Eile, mein theuerster Freund. Ganz und immer der Ihrige

27 Febr. 20. K. O. Müller.

6

L. Schorn an O. Müller. Stuttgart, 6. May 20.

Theurer Freund!

Nun ist ja der Frühling da — die Bäume grünen und blühen und der Himmel lacht — ist denn nun nicht auch die Heiterkeit in meines edlen Freundes Brust zurückgekehrt? Haben Sie nicht eine Ferienreise in die liebe Heimath, durch das unvergeßliche Dresden gemacht, oder Tiek in Berlin[1]) besucht? Recht betrübt war ich in der That über Ihren lieben lieben Brief, recht wehmüthig, daß der jugendliche Mann, den ich nie anders als mit heiterer Stirn und in fröhlicher Stimmung gekannt, auf einmal so trübsinnig und unglücklich geworden. Ich will es Ihnen sagen — nicht bloß darum, weil Ihre Lage Ihnen nicht gefällt und ich Ihnen eine bessere wünschte, sondern weil ich fürchtete, unter Ihrer trüben Stimmung möchte Ihre Gesundheit, und unter dieser später wieder Ihre Stimmung leiden. Lassen Sie sichs darum angelegen seyn, des Arbeitens nicht zu viel zu thun! Der Berufsgeschäfte sind Sie zwar gewohnt, aber eines ist doch vor dem andern, und ich kann mir denken, daß die Last, die auf Ihren Schultern nun liegt, nicht gering ist. Also über Berge und Thäler — machen Sie doch diesen Sommer einen Flug nach Stuttgart!

Sie haben nun wohl Ihren Bruder bey sich?

Und Sie haben mich doch noch ein wenig lieb?

Ich denke und spreche sehr oft von Ihnen — seit den letzten acht Tagen aber gehe ich täglich und stündlich mit Ihnen um. Prof. Lebret[2]), der Bibliothekar an hiesiger Stadtbibliothek, war ganz entzückt von Ihrem Buche und gab mir einen Aufsatz über das Schatzhaus des Minyas für das Kunstblatt. Sie finden ihn N. 36. u. 37. aber ich weiß nicht, wie er Sie befriedigen wird. Die Darstellung ist so geschraubt, und im Mythologischen war er so unvollständig und dunkel, daß ich einen Theil davon weglassen mußte. Ich selbst aber lebe mit Ihnen im Streit über die Ägypter, denn Sie haben mirs angethan in der Anzeige Ihrer Antrittsrede in den Göttinger Blättern[3]), und

[1]) Tieck war indessen nicht nach Berlin gegangen, sondern in Dresden, seinem ständigen Wohnorte, geblieben (S. 308[2]).

[2]) Lebrets (vgl. S. 305[1]) Aufsatz, unterzeichnet πρ., steht im Kunstblatt vom 4. und 8. Mai 1820.

[3]) GGA. vom 28. Februar 1820 St. 35 S. 346 steht folgende Selbstanzeige mit der Unterschrift K. O. M.: 'Die am 22. Januar gehaltene' — übrigens niemals gedruckte — 'Antrittsrede vermaß sich, Winckelmann gegen den Vorwurf Neuerer zu verteidigen, daß er die Abkunft der [griechischen] Kunst aus Ägypten zu wenig ins Licht gesetzt und gänzlich mißkannt habe. Auch von einem höheren Standpunkte aus, den die Kunstgeschichte seitdem gewonnen, bedürfen wir der willkürlichen Annahme ägyptischer Influenzen gar nicht: ja sie stören uns überall und bringen uns den natürlichen Fortschritt aus den Augen. Es ist keine Kunst, die Erscheinungen der ältern Kunstgeschichte durch angenommene äußere Antriebe und Anlässe zu erklären; so wird der Knoten zerhauen: höher ist die Forderung gestellt, sobald wir aus den einfachen Bedingungen des Kultus, der einheimischen Sitte, der verwandten Künste jeden Fortschritt, jede Neuerung herzuleiten angehalten sind.'

da ich eben mit der Anzeige von Thierschs zweyter Abhandlung[1]) beschäftigt bin, so spüre ich große Lust, mich ein wenig zu vertheidigen. Ist Ihre Rede nicht gedruckt? Um Ihre Dissertation[2]) bitte ich dringend. Schicken Sie sie über Leipzig durch Kummer[3]) 'an die Cotta'sche Buchhandlung für das Kunstblatt'. — Und sollte ich mir nun ein Wörtchen verlauten lassen gegen Ihre Meynung, so schicken Sie mir Ihre Antwort für das Kunstblatt und führen Sie offne Fehde gegen mich in meinem eigenen Gebiet!

12. May. Vor einigen Wochen waren Creuzer, Daub[4]), Thibaut[5]) und Leonhard[6]) von Heidelberg auf einige Tage hier. Creuzer besonders war äußerst heiter und aufgelegt und ich verlebte in seiner Gesellschaft die angenehmsten Stunden. Die Tischbeinischen Zeichnungen zum Homer und zu den Vasen[7]), über deren Textverfasser Cotta immer noch nicht entschieden ist, machten ihm große Freude. Er bleibt immer jugendlich — über die, schon in einem der ersten Hefte gestochene Apotheose Homers[8])

[1]) In seiner Anzeige von Thierschens Abhandlung (vgl. S. 305[3]) schreibt Schorn (K.-Bl. 1820 Nr. 40 vom 18. Mai S. 158) mit Rücksicht auf Müllers Abweisung allen Einflusses Ägyptens auf Griechenland: 'So wie wir uns an die Äußerung desselben Verfassers halten (Geschichten hellenischer Stämme und Städte I 122), daß seine dem reinen Griechentum gewidmeten Untersuchungen keineswegs die Völker als Kinder ihres Bodens gänzlich vereinzeln oder die urgriechische Welt als etwas durchaus von allem andern Geschiedenes in die engen Grenzen eigener Beschränktheit einbannen sollen; daß die tiefe Verbindung nicht zu leugnen sei, in der die Sagen des ganzen Menschengeschlechts als ein großes Sagenbuch erscheinen — so zweifeln wir auch nicht an der Wahrscheinlichkeit, es habe von den ältesten Zeiten herab eine fortdauernde . . . Verbindung zwischen Ägypten und Griechenland stattgefunden.'

[2]) Vgl. S. 307[5]. [3]) Paul Gotthelf Kummer, Buchhändler in Leipzig.

[4]) Karl Daub (1763—1836), seit 1796 Professor der Theologie in Heidelberg (ADB. 4, 768).

[5]) Anton Friedrich Justus Thibaut (1772—1840), Rechtslehrer in Heidelberg seit 1806 (ADB. 37, 737 ff.).

[6]) Karl Cäsar von Leonhard (1779—1862), Mineralog, in Heidelberg seit 1818 (ADB. 18, 308 ff.).

[7]) Zu den ersten sechs Heften des Tischbeinschen Prachtwerkes zu Homer hatte Heyne den erläuternden Text geschrieben (Homer, nach Antiken gezeichnet von Heinrich Wilhelm Tischbein, Direktor der Kgl. Malerakademie . . . zu Neapel, mit Erläuterungen von Christian Gottlob Heyne, Göttingen, bei Heinrich Dieterich 1801 ff.). Die Fortsetzung übertrug die Cottasche Handlung, in deren Verlag das Werk übergegangen war, an Schorn, mit dessen Erläuterungen Heft 7—9 erschien (1821—23). Die Vasensammlung des Lord Hamilton hatte derselbe Tischbein bekannt gemacht (Collection of Engravings from ancient Vases . . . in the possession of Sir W. Hamilton. Published by Mr. William Tischbein . . . Naples 1791 ff. 4 Bde.). Eine deutsche Bearbeitung des Werkes begann C. A. Böttiger, Griech. Vasengemälde. Mit archäologischen und artistischen Erläuterungen der Originalkupfer (Weimar 1797—1800, 3 Hefte; mehr nicht erschienen).

[8]) 'Homers Vergötterung' findet sich im ersten Heft des Tischbeinschen Homer Nr. III. Es ist dies nicht das bekannte Relief des Archelaos von Priene, sondern 'eine Zeichnung nach einem silbernen Becher mit erhabenen Figuren', der jetzt in Neapel aufbewahrt (vgl. Guida illustrata del Museo Nazionale di Napoli, Napoli 1908, S. 411 mit Abbildung) und bei August Mau, Pompeji in Leben und Kunst[2], Leipzig 1908, S. 401 f. besprochen und abgebildet ist. Ein Adler mit ausgebreiteten Flügeln trägt den Dichter empor, der verschleierten Hauptes dasitzt und in der Linken eine Schriftrolle trägt; links ein Krieger mit Helm, Schild und Lanze, die Ilias darstellend, während die Odyssee durch Odysseus mit dem Schifferhut und Ruder bezeichnet ist. Zwei Schwäne in der Verzierung darüber spielen auf den süßen Gesang des Dichters an.

brach er in Begeisterung aus und schilderte ihren poetischen Sinn recht lebendig und schön. Seitdem ich in Dresden mit Ihnen, geliebter Freund, und bald darauf hier mit Boisserée's, so recht im tagtäglichen Verkehr Geist und Gemüth erheitern konnte, fieng ich erst an zu fühlen, was ein reges, bewegtes Leben unter lieben Freunden für unschätzbaren Werth hat. In meiner Einsamkeit früher kannte ich das gar nicht.

Böttiger schreibt mir, daß die Amalthea erst angefangen sey, ich Saumseliger habe also immer noch ein wenig Zeit mit meinem Beytrage.

Daß Tiek nach Berlin gekommen, hat mich sehr gefreut. Ich wollte daß er sich auch wieder zuweilen mit der bildenden Kunst beschäftigte. In Berlin giebt es jetzt Stoff genug dazu. Aber die Schreibenden sind wenige, das bezeugt mein Kunstblatt. Der Prälat Schmid[1]), Mitglied der hiesigen Ständeversammlung, war neulich sehr erfreut, als ich ihm sagte, was Sie mir erzählt: daß Tiek sich mit einer Vergleichung des altenglischen Theaters mit dem altgriechischen beschäftige. Der Mann hat viel für die würtembergische Geschichte gesammelt, und so erinnerte er sich denn in einer Chronik gefunden zu haben, daß man in Ulm oder sonst einer würtembergischen Stadt zu Anfang des 16. Jahrhunderts *anglos histriones* gesehen. Dieß seyen wohl herumziehende Schauspielerbanden gewesen — nur könne er nicht begreifen, wie sie verstanden worden, da nicht zu vermuthen sey, daß sie deutsch gesprochen. Ob nicht englische Reuter?

Was sind denn für geheime Umtriebe in Göttingen en[tdeckt] worden?[2]) Wahrscheinlich wieder Lärmen um Nichts.

Ihnen, lieber Freund, wird dergleichen keine unruhige Stunde machen. Wer es mit dem Vaterland redlich meint und überhaupt aufrichtiger Gesinnung, guten Willens und eifrigen Strebens ist, wirkt ihm unbewußt, und bedarf dazu keiner Verbindungen. Und so werden Sie auch gewiß in Göttingen sich nach und nach einen schönen Wirkungs-

---

[1]) Johann Christoph von Schmid (1756—1827), Prälat in Ulm, sammelte zu einer Geschichte des schwäbischen Bundes und einer Geschichte des Bauernkrieges vom Jahre 1525 allerlei urkundlichen Rohstoff (ADB. 31, 673 f.). Daß englische Komödianten schon zu Anfang des XVI. Jahrh. nach Württemberg gekommen seien, muß auf einem Irrtume beruhen, da sie in Ulm zum ersten Male im August 1594 begegnen (K. Trautmann, Archiv f. Lit.-Gesch. XIII [1885] S. 315 ff.), wie denn diese Schauspieler, die im Laufe der Zeit von den Vorstellungen in englischer Sprache zu solchen in deutscher übergingen, erst gegen Ende des XVI. Jahrh. von England nach Deutschland kamen. Daß es sich bei den *Angli histriones* um englische Reiter, d. h. Kunst- oder Zirkusreiter, handle, ist wenig wahrscheinlich.

[2]) Zu dieser Anfrage wurde Schorn zweifellos durch folgenden Bericht aus Göttingen veranlaßt, den ich in der Allg. Ztg. vom 30. April 1820 Nr. 121 S. 483 f. finde: 'Man hat hier geheime Umtriebe entdeckt, insofern entdecken nach jetzigem Sprachgebrauch heißt: für wahrscheinlich halten und glauben, daß irgend ein schlechter Streich angesponnen worden. Die Studenten haben auf diese Weise Burschen unter sich entdeckt, welche viel Geld und doch kein Vermögen haben sollen, welche ihr Geld von andern empfangen und davon reiche Geschenke an Studenten machen, auch sehr strafbare Mittel zu Hilfe nehmen sollen, um die jungen Leute an sich zu ziehn. Die Studenten haben darüber nach ihrer Art Untersuchung verhängt . . . In diesem Beweisverfahren soll die Unschuld einiger anerkannt sein, andern aber das Gewissen nicht verstattet haben, sich darauf einzulassen, hierauf die Sache an den akademischen Senat gelangt sein . . . Die jungen Leute können sich allerdings leicht geirrt und wegen ihres übereilten Verfahrens Strafe verdient haben. Ihr Abscheu vor dem oben bezeichneten Verbrechen und den geheimen Umtrieben wäre indes kein schlechtes Zeichen der Zeit und hoffentlich wird das Ergebnis der gerichtlichen Untersuchung . . . öffentlich bekannt gemacht werden.'

kreis bilden und den lebendigen Geist verbreiten, der die Jugend stärkt und das Alter verjüngt, denn ernstes Studium und Frische des Gemüths ist der fruchtbare Kern des Lebens und vervielfältigt sich leicht.

Leben Sie wohl und gedenken Sie des Freundes! Seyn Sie gesund, zufrieden und fröhlichen Gemüths. Ich bin in diesem Augenblick bey Ihnen und schüttle Ihnen herzlich die Freundeshand. *χαιρειν*! Treu und immer Ihr

Schorn.

Heyne's Papiere habe ich erhalten.

Adresse: Sr. Wohlgeboren Herrn *Dr. Carl Otfried Müller* Professor der Alterthumskunde *Göttingen.* frey. *Poststempel:* Leipzig 29. Mai 20.

7[1])

O. Müller an L. Schorn.

Mein liebster Freund,

Wie haben Sie mich durch Ihren lieben Brief wieder in eine wehmütige Stimmung auf ein Stündchen zurückversetzt, die bei mir längst, längst vorüber war. Ihre treue Theilnahme, Ihre milden Beruhigungsgründe haben mich innig gerührt, ob ich gleich wenig mehr an jenen Brief dachte. Das ist das Leiden beim Briefschreiben. Ich bin noch dazu eine wunderliche Seele, die bald über Druck klagt und frei ausfliegen will, bald sich wieder recht hübsch in eine erträgliche Beschränkung finden kann. Immer beherrscht mich aber die augenblickliche Stimmung, und meine Briefe haben keine höhere Wahrheit, als einen rückhaltlosen Abdruck momentaner Leidenschaftlichkeit. Um desto mehr liebe ich Ihre sanfte Milde und die gleichmäßige Seelenheiterkeit, die nie Wolken ganz verdunklen.

Ich bin munter, heiter, voll Pläne und Aussichten. Meine Collegien, Kunstgeschichte und Herodot, sind hinlänglich besucht[2]), und machen mir viel Noth aber auch viel Freude. Besonders die Kunstgeschichte. Ich lese sie früh um 8 in einem schönen Bibliotheksaal mitten unter alten Kupferwerken und einigen Gipsabgüssen, mit rechter Behaglichkeit und Freudigkeit. Ich habe den ganzen Orient von Ellora[3]) an mithineingezogen, auch die Geschichte der Baukunst, die mir jetzt fast wichtiger geworden ist, als die Skulptur. Sonst genieße ich das Leben wie es sich darbietet, die Natur wenig, die Gesellschaft mehr; besonders hat mich ein Besuch meines Freundes, Buchhändler Max[4]) aus Breslau, hoch erfreut.

Wann werden wir uns wiedersehen? Ich denke oft mit Sehnsucht daran, und belfere gegen das Schicksal, das uns und andre befreundete Geister so weit von einander reißt. Könnten wir, die wir junge Herzen und warme Sinne haben, in enger Verbrüderung gleichsam eine Wagenburg um uns schlagend vereint gegen die immer mehr ingravescirende Verfinsterung, Kälte und Gleichgültigkeit ankämpfen. Es giebt so sehr wenige, mit denen man geistig leben kann, und so selten ein paar zusammen. Sie sind darin weit glücklicher. Hier muß ich Dissen vor allen rühmen, der mir so freundlich gesinnt ist, wie er ein trefflicher Mensch und einer der vorzüglichsten Philologen ist. Aber freilich schwächlich und sehr entsagend.

[1]) Empfangsvermerk: erh. 16. Jun. 20. beantw. 27. eod.

[2]) Die Kunstgeschichte von achtzehn — 'mehr darf ich der vorzulegenden Kupferwerke wegen nicht nehmen' — der Herodot von einigen zwanzig (Briefe an die Eltern S. 76).

[3]) Dorf im Gebiet von Haidarabad in Britisch-Indien, berühmt durch seine Höhlentempel.

[4]) Josef Max, der Verleger der meisten Werke Müllers. Mehr über diesen Besuch im Brief an die Eltern S. 75 f.

Eine Reise nach München und Stuttgard muß ich noch aufschieben, da mir eine nach Berlin fast nöthiger ist. Berlin ist die Metropolis, von der ich mich hier als Kolonie ansehe. Diesen Herbst reise ich nach Schlesien, um mir meinen Bruder zu hohlen, und spreche dabei auch in Dresden ein, wo ich freilich nur einen Tag bleiben kann. Mich zieht da gar Manches hin, wovon ich Ihnen mündlich erzählen möchte. Denn der Brief ist zu kalt, zu trocken, zu tintenfaßerlich dazu.

Nun zu unserm Kampf und Krieg. Ich nehme Ihr Anerbieten an, und da wir bis jetzt immer so ein wenig scharmuziert haben, wollen wir einmal eine Hauptschlacht im Angesicht der Welt liefern. Ich dächte wir machten es so. Angestochen haben Sie mich schon in der Recension[1]) von Thiersch, welche vor mir liegt, und die ich ohne Schmeichelei für geistreicher halte, als die Schrift, wie überhaupt Thiersch das Beste zum Theil von Ihnen hat. Nun schicke ich Ihnen durch Kummer[2]) meine *dissertatio de tripode*, die Sie mit ein paar Worten gütigst anzeigen wollen. Hinten stehn die Worte[3]): *oratio, qua virorum doctorum in Winckelmannum criminationes, quod Aegyptiaca artis Graecanicae incunabula neglexerit, depellere ab eo conabor.* Hierüber fordern Sie mich vielleicht auf Rede zu stehn, und Antwort zu geben[4]): gut, wenn Sie mir auch ein paar Nüsse zu knakken vorlegen. Dann will ich Ihnen einen Aufsatz etwa von 2 Bogen einsenden, wenn Sie meinen, in Briefform.[5]) Ich denke ihn in der ersten Woche des July auszuarbeiten, wo ich mit der Ausarbeitung der archäol. Vorlesungen der Hauptmasse nach fertig werde.

Ich will in diesem Aufsatze recht nach Klarheit und Durchsichtigkeit streben, da ich nur leider zu sehr die Erfahrung gemacht habe, wie sehr man durch schwierigen und gepreßten Ausdruck sich und Andern schadet. Ich muß mich n[icht] selten über Mißverständnisse ärgern, die ich selbst veranlaßt. Daher macht mir auch mein Orchomenos wenig Freude. Es ist Manches darin angefangen, Weniges vollführt; daher es auch so unklar erscheint, weil meist noch etwas dahinter liegt, was ich nicht frei herausgesagt habe.

Tieck ist nicht nach Berlin gegangen, die Frauen haben ihn bewogen den Ruf auszuschlagen: er bleibt noch in Dresden.

Nun herzlichen Gruß, wie zuvor so hintennach und immer und jederzeit. Stets

[Göttingen,] 11 Jun. 20. Ihr

treuer Müller.

---

[1]) Vgl. S. 310[1]. [2]) Vgl. S. 310[3].

[3]) Zum Schlusse der Dissertatio heißt es (S. 22): *Haec scribens officio iucundissimo satisfacere volui. Nam simul indicenda est oratio, quae in suscipienda professione philosophiae in Academia Georgia-Augusta extraordinaria, quod summum in me collatum beneficium magnopere laetor, publice a me d. XXII. Ianuarii mensis . . . recitabitur. Qua virorum doctorum* etc. (vgl. S. 309[3]).

[4]) Diesen Wink hat Schorn wenige Wochen später in seiner kurzen Anzeige von Müllers Dissertatio befolgt (K.-Bl. 1820 Nr. 60 vom 27. Juli S. 240) und schreibt mit Rücksicht auf die erwähnte Antrittsrede Müllers: 'Für Winckelmann bedarf es wohl keiner Rechtfertigung, daß er beim Aufbau seines schönen Gebäudes noch nicht jeden brauchbaren Stein benutzte; wenn es sich aber um die Frage handelt, ob die Meinung von der Abstammung der griechischen Kunst aus der ägyptischen gegründet sei oder nicht, so möchten wir den Herrn Verfasser bitten, seine Ansichten dem Publikum ausführlich mitzuteilen. Die Prüfung und Berichtigung der verschiedenen Meinungen könnte auf keine Weise besser gefördert werden und jeder würde wohl gern die seinige nach besser gefundnen Gründen modifizieren.'

[5]) Über den angeblich ägyptischen Ursprung der griechischen Kunst. Ein Brief von K. O. Müller an den Redakteur (K.-Bl. 1820 Nr. 78. 79 vom 28. Sept. und 2. Okt. = Kl. deutsche Schr. II 523—537).

Mein lieber Spohn grüßt Sie in seinem letzten Briefe herzlich; er bedauert recht sehr, daß er in Dresden nicht näher mit Ihnen hat bekannt werden können. Nicht wahr, Sie haben sich in Leipzig gesehn?[1])

Ich arbeite jetzt im Stillen an einer lateinischen Topographie von Athen[2]), die ich mehr als Basis brauchen will für manche archäologische Auseinandersetzung und Lebensschilderungen des alten vorperikleischen und jungen Athens. Kommt Ihnen was Unedirtes von Plänen und andern Zeichnungen vor, so deuten Sie mirs gütigst an, daß ich mich darum bewerbe. Doch bitte, sagen Sie Niemandem etwas von diesem stillen Plan.

Adresse: Herrn *Doctor Schorn* Wohlgeboren zu *Stuttgardt. frco.*

8

L. Schorn an O. Müller. Stuttgart, 27. Jun. 1820.

Mein theurer Freund!

Ihr lieber Brief hat mich sehr froh gemacht; er sagt mir, daß Sie gesund und heiter sind und meiner freundlich gedenken. Auch ich bin und thue so fort und fort. Obgleich ich mich unter meinen hiesigen Freunden recht glücklich fühle, so wünsche ich doch oft auf einen Augenblick, eine Stunde, einen Tag, bey Ihnen zu seyn, und beneide Sie wohl auch zuweilen, daß Sie ruhig und gründlich an Ihren Collegien fortarbeiten und Ihre Themata recht durch und durch studieren können, wenn mich die Menge heterogener Gegenstände gar zu sehr zerstreut. Und doch nehmen Sie mir die Hoffnung, Sie dieses Jahr hier zu sehen. Berlin und Dresden zieht Sie an. Aber in Dresden nur einen Tag. Bedenken Sie wie wenig! Doch das wird sich finden und ich will nichts weiter sagen, da das Tintenfaß nicht ausreicht.

Also ich erhalte Ihre Abhandlung — ich freue mich darauf — Aber förmlich Sie herauszufordern müßt' ich mich beynah der Sünde fürchten. Auffordern will ich Sie, nicht, Rede zu stehen, sondern das Angedeutete auszuführen, und es soll mir eine große Freude seyn, Ihren Aufsatz dem Kunstblatt einzuverleiben, auch wenn Sie mit Ihrer reichen Munition meine kleine Fregatte völlig in den Grund bohren.[3])

Das freundliche Andenken von Spohn, den ich in Leipzig leider nur eine Stunde sprechen konnte, obgleich mich seine menschliche Individualität eben so sehr wie seine Gelehrsamkeit zu ihm zog, hat mich recht innig gefreut. Wollen Sie ihm meine besten Grüße bestellen, wenn Sie ihm schreiben? Bitten Sie ihn, doch auch ein wenig für das Kunstblatt zu sorgen.[4])

Für die Topographie von Athen habe ich mich schon hier erkundigt, aber noch nichts gefunden. Vielleicht liefern die Architekten Cockerell, Stackelberg[5]) u. s. w.

[1]) Vgl. S. 295[1].

[2]) Als 'Prodromus' hiezu (vgl. S. 315) erschien die Abhandlung: Minervae Poliadis sacra et aedem in arce Athenarum illustravit C. O. M. Adiecta est interpretatio inscriptionis Atticae, quae ad architecturam aedis huius pertinet. Cum tribus tabulis aere incisis ab Ernesto Riepenhausen. Gottingae e libraria Ioannis Friderici Röwer 1820.

[3]) Vgl. S. 313[5]. [4]) Das Kunstblatt enthält keinen Beitrag an Spohn.

[5]) Charles Robert Cockerell (1788—1863) und Otto Magnus Freiherr von Stackelberg (1787—1837) entdeckten im Jahre 1811 mit anderen Gefährten ihrer archäologischen Expedition die äginetischen Giebelgruppen und später den Fries des Apollontempels zu Phigalia. Cockerells Antiquities of Athens and other places of Greece, Sicily etc. erschienen erst 1829—30 in London.

manches Brauchbare — aber es wird wohl noch eine Weile dauern, bis das Werk erscheint. Haben Sie *Nibby del Foro Romano*[1]) schon gelesen?

Nächstens mehr. Leben Sie wohl, gesund, heiter! Bleiben Sie mir freundlich gesinnt! Ich drücke Sie an mein Herz und halte Sie fest.

Ihr treuer

Schorn.

Adresse: Sr. Wohlgeboren Herrn Professor *Carl Otfried Müller* in *Göttingen.* frey.

9

O. Müller an L. Schorn. [Göttingen,] 18 Jul. 20.[2])

Mein theuerster Freund,

Meine Hände sind noch vom Schreiben des Aufsatzes[3]) müde: und der Brief bleibt doch wohl zu lange unterwegs, als daß ich etwas Ausführliches schreiben könnte, so Manches ich Ihnen auch zu erzählen wünschte.

Sie werden meinen Aufsatz wohl zu kühl und trocken finden, aber so bin ich immer, wenn ich die Feder ergreife. Aber verbergen Sie mir Ihr Urtheil nicht. Doch es ziemt sich nicht, daß ich Sie noch besonders herumzukriegen suche, da der Aufsatz ja selbst ein Brief ist.

Wollen Sie mir gütigst die Blätter des Kunstblatts, in denen er abgedruckt erscheint — ich denke er geht auf 2 — durch die Buchhandlung zuschicken: ich habe, was ich so in die Welt schicke, doch auch gern wieder hübsch zusammen.

Diesen Herbst geb' ich vielleicht noch einen *Prodromus* einer Topographie von Athen heraus: *Templum Palladis Poliadis illustratum*[4]): besonders weil es mir geglückt ist eine höchst merkwürdige und lehrreiche Architektonische Inschrift *Chandler Inscr.* II, 1. ganz genügend, und wie ich meine, befriedigender als *Wilkins* (*Atheniensia* und in *Walpole's Memoirs*) zu erklären.[5])

So leben, so streben wir in ewig rast- und fruchtloser Arbeit.

Ganz und gar der Ihrige

C. O. Müller.

---

[1]) Del Foro Romano, della Via Sacra, dell' Anfiteatro Flavio e de' luoghi adjacenti. Opera di Antonio Nibby. Roma 1819.

[2]) Empfangsvermerk: erh. 5. Aug. 1820, beantw. 16. Aug.

[3]) Vgl. S. 313[5]. [4]) Vgl. S. 314[2].

[5]) Zur Inschrift (S. 46—56), worin die Aufseher beim Baue des Erechtheums genau verzeichnen (Ol. 92, 4), in welchem Zustande sie das angefangene Gebäude und die Materialien übernommen haben, bemerkt Müller: *Inscriptio, . . . cum a Chandlero in Britanniam delata esset, neque ab eo, qui attulit, neque ab eius aequalibus explicari poterat . . . Apposui eam exscriptam non tam e Chandleri inscriptt., ubi . . . omnia viri ignorantia, negligentia et infelici ingenio pessime sunt lacerata, quam e libro Guilelmi Wilkins, qui eam diligentius inspexit et egregio Roberti Walpole operi apographum praestantissimum inseruit* (vgl. Briefwechsel Böckh-Müller S. 64 f.). Die jetzt im Britischen Museum befindliche Inschrift steht bei Richard Chandler, Inscriptiones antiquae pleraeque nondum editae: in Asia Minori et Graecia, praesertim Athenis, collectae (Oxford 1774) II 1 S. 37—39, bei William Wilkins, Atheniensia, or Remarks on the Topography and Buildings of Athens. London 1816, S. 193—218 und bei Robert Walpole, Memoirs relating to European and Asiatic Turkey and other countries of the east; edited from manuscript journals. The second edition. London 1818, S. 580 ff. Nach Müller wurde die Inschrift herausgegeben von Böckh CIG. 160 und zuletzt von Kirchhoff IG. I 322.

(Fortsetzung folgt)

ZUR GESCHICHTE DES HANDFERTIGKEITSUNTERRICHTS

Von Alfred Götze

'Nicht Neuerungssucht, sondern das Streben nach dem Besseren schuf euch diese Stätte', das ernste, trotzige, zukunftsichere Wort grüßt den Besucher des Leipziger Seminars für Knabenhandarbeit als ein treuer Ausdruck der Gesinnung und Stimmung, die die Anstalt ins Leben gerufen hat, die seit 1887 hunderte von Lehrern im Handfertigkeitsunterricht ausgebildet, hundert Schulmännern und Freunden der Schule einen Blick in die neue Disziplin geöffnet hat.

Bilde das Auge, übe die Hand,
Fest wird der Wille, scharf der Verstand[1]),

der Spruch der Leipziger Schülerwerkstatt, der ältesten in deutschen Landen, fügt zu jener Gesinnung ein Programm und ein Ziel, das, seit es in bewegten Tagen formuliert wurde, an Tausenden deutscher Jungen erreicht worden ist, das vielumstritten und stets fortgebildet jetzt doch auch schon historischer Behandlung fähig ist.

Der Gedanke der erziehenden Knabenhandarbeit ist deutsch. Bei Comenius, Ratichius, Franke, Salzmann, Basedow ist er lebendig, Pestalozzi hat an seiner Armenschule in Neuhof im Aargau jedes arbeitsfähige Kind an ländlichen Beschäftigungen teilnehmen und passende Handarbeit tun lassen. Seine Bestrebungen in dieser Richtung sind gescheitert an einer Klippe, die der Sache noch oft gefährlich geworden ist, an dem Konflikt zwischen wirtschaftlichen und pädagogischen Bestrebungen: der Unverstand der Eltern wollte sogleich ökonomische Vorteile aus der Arbeit der Kinder ernten und begriff nichts von den freilich ferneren Früchten, auf die Pestalozzis pädagogische Kunst hinzielte. Dazu war Pestalozzi eine von Herzen unpraktische Natur, er wurde mit den äußeren Schwierigkeiten des Handfertigkeitsunterrichts nicht fertig und warf sich wesentlich darum mit ganzer Seele auf die Ausbildung des Anschauungsunterrichts. Seinen Schülern teilte er diese Richtung mit: wo sie die Idee der erziehenden Handarbeit aufnahmen, schränkten sie sie auf das Alter vor dem Schulbesuch ein, wie Fröbel mit seinen Arbeitsübungen. Dennoch lebten landschaftlich die älteren Bestrebungen fort. Uno Cygnäus, der Begründer des finnischen Volksschulwesens, fand, als er die deutsche Erziehung studierte, in dieser Richtung Anregung genug, um sogleich zum System einer erziehenden Knabenhandarbeit vorzudringen, dem ersten, das die Welt kennt. Im Großfürstentum Finnland

[1] Nicht ein 'alter Volksspruch', wie man vielfach lesen kann, sondern von Dr. Woldemar Götze 1881 für die Leipziger Schülerwerkstatt geprägt.

ist seit 1866 der Handfertigkeitsunterricht als obligatorisches Fach in den Lehrplan der Seminare und Volksschulen aufgenommen, das finnische Muster ist es gewesen, das in den nächsten Jahrzehnten weitergewirkt hat, zunächst nach Schweden.

Im südlichen Schweden, landeinwärts von Gotenburg, zwischen den Granitkuppen und Talseen, den Birkenwäldern und Heidelandschaften des weiten Hügellands, liegt ein altes Herrenhaus, von seiner vorgeschobenen Lage an der Wendung des Sävelangensees gut schwedisch Nääs genannt. Vor etwa vierzig Jahren ist das Schloß mit den Feldern und Wäldern ringsum von dem verarmten Edelmann, der darauf saß, an einen jüdischen Großkaufmann übergegangen. August Abrahamson hatte im nahen Gotenburg ein Leben hinter sich, das ihn reich gemacht hat, das aber auch von früh an ernsthaft gemeinnütziger Tätigkeit, philanthroper Fürsorge, sozialen Bestrebungen zugekehrt war, zu einer Zeit, da man dies Wort im Norden noch kaum kannte. In Nääs schaffte er sich einen Alterssitz, nicht um in wohlverdienter Ruhe seine Tage zu verbringen, sondern um die menschenfreundlichen Ideale seines Lebens nun im Hauptberuf zu betreiben, sie in die Tat umzusetzen. Der kinderlose Greis zog sich in seinem Neffen Otto Salomon einen Helfer heran, der für die Aufgaben, die ihm vorschwebten, fachmännisch geschult wurde: in selbstloser Hingabe haben fortan der alte und der junge, der aus der Praxis des Lebens kommende großzügige Idealist und der realistisch gestimmte, stets auf das Erreichbare bedachte Gelehrte Ernst gemacht mit ihren Plänen; in Disputationen und Versuchen, in Arbeit und Selbtbesinnung haben sie ihre Sache und sich fortentwickelt und hochgebracht.

Darin waren sie sich von vornherein klar und einig: was krank, müde und schlecht ist am Leibe des Volkes, das Elend und alles, was wir die soziale Frage nennen, ist im Grunde eine pädagogische Frage. Gründlich heilen und helfen kann hier nur, wer mit den Kindern anfängt. Nääs wurde eine pädagogische Anstalt. Salomon lernte in Finnland die erziehende Knabenhandarbeit des Uno Cygnäus kennen und verpflanzte sie unter bewußter Fortbildung als Slöjd nach Schweden. Dieser nordische Name unserer Sache bezeichnet die allgemeine Handgeschicklichkeit im Gegensatz zur handwerksmäßigen Geschicklichkeit, und darin liegt zugleich wieder ein historischer Gegensatz. Die nordischen Länder besaßen schon vor Cygnäus und Salomon eine Knabenhandarbeit, aber sie war nicht erziehender Natur, sondern wirtschaftlicher: es sind Bestrebungen, die wir nachher als dänischen Hausfleiß wieder treffen werden, vom Staat geförderte Bemühungen, die in den industriearmen holzreichen Ländern eine Hausindustrie anregen sollten. Zur erziehenden Handarbeit, zum Slöjd, wurden diese älteren Anfänge in Schweden umgeprägt durch die Gründer von Nääs. Jahrzehntelang hat die blühende Anstalt dort dem schwedischen Staate seine Lehrer und Lehrerinnen unentgeltlich im Slöjd ausgebildet, seit 1877 wird er in den Schulen als wahlfreies Fach gelehrt, jetzt ist er in gegen 4000 schwedischen Volksschulen fakultativ eingeführt.

Ich schildere hier die Ausbildung in Nääs, wie ich sie in zwei sechswöchigen Kursen im Spätsommer 1897 und 98 kennen gelernt habe. Im ersten

Jahr lebte Abrahamson noch in patriarchalischem Alter, schritt durch die Säle und ließ sich auf die Spielwiese fahren — im nächsten Jahre, nach des Oheims Tode, war Otto Salomon Alleinherrscher, *direktören*, wie er bei Alt und Jung hieß: einer der größten Besitzer Schwedens, und doch tagaus tagein leitend, lehrend, sorgend für die Kurse, für seine Lehrgäste bemüht. Tag und Nacht von pädagogischen Gästen heimgesucht, Redakteur einer Zeitschrift für den Slöjd, geschäftlich oft zu Reisen genötigt, vielfach leidend, wußte er doch auch die Direktionsgeschäfte als Grandseigneur zu treiben. Er verstand die Kunst, andere organisch für sich arbeiten zu lassen und so die eigne Leistung zu vervielfältigen. Nach schwerer Krankheit ist nun auch er vor 2 Jahren gestorben, und Nääs ist als Stiftung großen Stils an den schwedischen Staat gefallen, der die Anstalt stiftungsgemäß im Sinne der Begründer fortführt. Tatsächlich ist aber doch Nääs als Staatsanstalt regulierter, für den Fremdling unzugänglicher geworden, als es die alte Privatanstalt war.

Als Lehrgast fühlte man sich bei den Begründern in der Tat. Von der kleinen Station Floda, 27 km von Gotenburg landeinwärts, holte der Dampfer den Kursisten ab, an der Landungsbrücke wurde man begrüßt und erfuhr, wo man untergebracht war. Die Bauern des Guts wohnen nicht in geschlossener Siedelung, sondern weit verteilt in den roten Holzhäusern, bei denen sie ein Stück Feld zum eignen Nutzen bauen dürfen, zum Entgelt dafür, daß sie dem Gutsherrn die Feldarbeit besorgen. In Nääs liegt zudem als eine Art Servitut auf den Häusern, daß sie in den Sommermonaten gegen ein Minimum einen oder zwei Kursisten aufnehmen.

Wie es dem Holzreichtum des Landes und auch wieder der Entwicklung des älteren Hausfleißes entspricht, wurde in Nääs nur Hobelbankarbeit getrieben, 7 Stunden täglich, von 8—12 und 2—5. Mit Messer, Hobel, Säge und dem landesüblichen Schreinergerät stellt sich jeder die Modellreihe her, nach der er später in der eignen Werkstatt die Schüler arbeiten läßt, ohne Auslassungen und ohne Extraleistungen, nur alles in peinlichster Sauberkeit, wie man sie bei Knaben wohl anstrebt, doch nur ausnahmsweise erreicht. Das fertige Modell zeichnet der Kursist naturgetreu mit allen Maßen ab, um an seinen Zeichnungen später ein ihm vertrautes Vorlagenwerk zu haben. Der Lehrgang ist in langer Praxis zum gleichmäßigsten Fortgang entwickelt, so daß jedes Modell eine neue Übung, einen Handgriff über das bisher Gelernte hinaus enthält. Von kleinen Messerarbeiten, Lesestäbchen und Federhalter, bei denen lediglich das bequeme Birkenholz längs, quer und rund zu schneiden ist, schreitet der Lehrgang über die einfacheren Holzverbindungen in weichem und hartem Holz (Platten, Nut und Feder, Zapfen, Zinken) fort bis zu einem raffinierten Schränkchen, das alle erlernten Künste im Kern noch einmal enthält. Fünf Tage vor Schluß des Kurses wird der Lehrgang abgebrochen, und der Kursist hat nach eignem Entwurf ein Extramodell anzufertigen: ein beliebiges, im Lehrgang noch nicht vorhandenes Gerät zu praktischem Gebrauch, das nach dem Maß seiner Schwierigkeit und der Art der darin enthaltenen Übungen geeignet ist, an der Stelle des Lehrgangs eingeschoben zu werden, an der der Kursist eben steht. Das Extra-

modell verbleibt im Gegensatz zu den andern der Anstalt, deren Modellreihe dieser Einrichtung manchen guten Gedanken, manche methodische Verbesserung verdankt. 'Meister ist, der was ersann' — man sieht, mit dem Grundsatz ist hier Ernst gemacht.

Unterwiesen wird, auch abgesehen von dieser höchst individuellen Schlußleistung, in der Form des Einzelunterrichts — mit einer gewissen Notwendigkeit. Ganz ohne Fachbildung nach Näs zu gehen, ist bei den hohen Ansprüchen dort keinem zu raten, der vorankommen will. Nun kommen Lehrer, Studenten, Lehrerinnen aus allen Teilen Schwedens, aus Dänemark, England, Amerika, Finnland, um von dem Völkergemisch des europäischen Südostens ganz zu schweigen, mit ganz verschiedenen Vorkenntnissen, ganz verschiedenen Vorstellungen von Pünktlichkeit und Methode, auch mit ungleicher Körperkraft: natürlich sind sie, auch wenn sie am ersten Tag am gleichen Punkte anfangen, bald weit auseinander. Den zweiten und dritten Kurs — drei sind in der Regel zur Vollendung des Lehrgangs nötig — beginnt dann schon jeder an einer andern Stelle, und selten kann einer Gruppe zugleich derselbe Handgriff gezeigt werden. Unterrichtet wird von seminaristisch gebildeten Lehrern, die früher selbst den ganzen Kurs durchgearbeitet haben und seitdem in der Schulpraxis des Slöjds stehen — die Näser Kurse fallen in die beneidenswert ausgedehnten schwedischen Sommerferien. Die Einheitlichkeit des Unterrichts wird verbürgt durch die charaktervollste Persönlichkeit von ganz Näs, die interessanteste trotz den exotischen Kursteilnehmern, trotz den dalekarlischen Kolleginnen in ihrer leuchtenden Dalarne-Tracht: das ist gammal Johansson. Der alte Johansson war von Haus aus Handwerksmann, ein prächtiger Charakterkopf, wie aus Ibsens Menschenfeind oder Björnsons Fallissement genommen, schon in seiner Sprache von entlegener Altertümlichkeit, mit unbestechlich sichrem Auge und einer Hand, die keine Schwierigkeit kennt, soweit es Holz gibt. Er hat die Gründung einst von der technischen Seite beraten, die erste Modellreihe gebaut, den ersten Slöjdsaal eingerichtet, die ersten Lehrer ausgebildet. Jetzt schwebt er über den Wassern, gefürchtet und verehrt wie ein Ordinarius in Tertia. Er hält fürchterliche Musterung über die vollendeten Modelle, mit Kalibermaß und eisernem Winkel; den Kursisten, die dabeisitzen dürfen, um zu lernen, wie sie den Schülerarbeiten gegenüber Kritik üben sollen, diktiert er seine lakonischen Urteile: nicht voll im Winkel, 3 mm zu lang, wird kassiert.

Schon in diesem Bild von Näs sind die Züge nicht zu verkennen, die eine gewisse Starrheit des Betriebs verraten. Näs ist ein Jahrzehnt lang die einzige, lange Jahre die beste Lehrerbildungsanstalt für ihr Fach gewesen, die Gefahr zur Ausbildung einer Art Orthodoxie des Slöjds war schon damit gegeben. Die Natur des Landes wies auf Betonung der Holzarbeit hin, mit Einseitigkeit hat Näs am Holze festgehalten, auch als ringsum die pädagogische Ergiebigkeit der leichteren Papp- und der schwereren Metallarbeit vor und nach der Hobelbankarbeit längst ausgeprobt und anerkannt war. Die Einzelunterweisung, in Näs von den Verhältnissen diktiert, wurde von Salomon für jeden Arbeitsunterricht

methodisch gefordert, unter Berufung auf Rousseaus Émile: in allen andern Fächern ist diese bequeme Methode längst überwunden, es gibt keinen Grund, sie im Slöjd zu verewigen. Mit Starrheit ist in Nääs an der Forderung festgehalten worden, daß streng nach Maß gearbeitet werden mußte: wenn ein Modell gut und genau gearbeitet war, aber 3 mm kürzer, als es der willkürliche Ansatz der Vorlage verlangte, so wurde es unbarmherzig kassiert; und was sich bei Lehrerarbeiten, die nachmals als Modell dienen sollen, allenfalls rechtfertigen läßt, wurde auch von Schülerarbeiten verlangt, so daß ein Junge, der mit allen Zügen vorwärts trachtet, seinen Schöpflöffel das erstemal zu kurz, das zweitemal zu dünn bauen konnte, bis er das drittemal, mißmutig und gelangweilt von der endlosen Wiederholung, den Griff 'nicht voll im Winkel' lieferte. Das wirkte entmutigend auch auf die Arbeitsart: in Nääs wagte schon der Lehrer das fertig werdende Modell nicht herzhaft mit Messer oder Hobel auf die rechte Größe zu bringen: mit Kalibermaß und Sandpapier wurde der letzte Millimeter vorsichtig in stundenlanger Mühe abgenommen, dabei die Struktur des Holzes zerkratzt, die Luft mit Sandstaub und Holzmehl verdorben. Reichlich orthodox ging es auch in den Vorträgen und Diskussionen zu, eine andere Meinung, als die mit dem offiziellen Stempel gutgeheißene, konnte *directören* nicht vertragen, und wer sich einmal in den Geruch der Ketzerei gebracht hatte, war gerichtet, jedem Einfluß auf den Lauf der Methodik entrückt. Zugänglich und modern, vielseitig und entwicklungsfähig in der Bekämpfung der Trunksucht, der Ausbildung der Jugendspiele, der hygienischen Gymnastik, der Kultur des Tanzes und des Schwimmens, wurde der alternde Salomon starr auf dem Gebiet, das ihm zunächst am Herzen lag und ihm auch damals noch für eine fortbildende Fürsorge am dankbarsten gewesen wäre. Er hat den Slöjd mit bewährten Helfern bis auf einen hohen Punkt musterhaft entwickelt, von da ab fiel die Fortbildung oppositionellen Kräften zu. Daß die Opposition im modernen schwedischen Slöjd maßvoll geblieben ist, daß ihre Parole nicht 'gegen Nääs', sondern 'hinaus über Nääs' heißt, ist vor allem das Verdienst des Gotenburger Schulinspektors Hans Hallén. Er holte sich aber Anregung und Methodik in Deutschland.

Hier hatten die bekannten Ideen der klassischen Pädagogik fortgewirkt in der Herbart-Zillerschen Schule. Rein theoretisch ergab sich ihr die Notwendigkeit der Knabenhandarbeit aus dem Entwicklungsgedanken, den sie auf das geistige Werden des Menschen übertrug. Wie der Mensch körperlich in raschem Gang seine Ahnenreihe durchläuft, wie die höchste Form alle niederen in irgend einer Weise in sich schließt, so wiederholt auch geistig der einzelne die Entwicklung seines Stammes; die seelische Entwicklung des Kulturmenschen ist eine abgekürzte Wiederholung der kulturgeschichtlichen Entwicklung. Damit ist der Arbeitsunterricht theoretisch geboten. Das wichtigste Erziehungsmittel für die Menschheit ist die Arbeit der Hände gewesen: so nehme man sie denn bewußt als Bildungsmittel in die Erziehung des künftigen Geschlechts auf. Wenn der Geistesarbeiter von heute in seinem Stammbaum Bauern und Handarbeiter hat, so lasse er seinen Sohn vorübergehend auf dem Lande arbeiten

und ein Handwerk treiben, damit er später als Geistesarbeiter die Reihe um so folgerechter nach oben fortsetze. Die Entwicklung zur Knabenhandarbeit lag in der Luft, soweit die Herbart-Zillersche Theorie galt. Anregungen von anderer Seite mußten hinzukommen. Karl Biedermann (*1812), der radikale Kämpfer von 1848, der 1901 hochbetagt, als einer der letzten Führer von der Paulskirche her, gestorben ist, hatte in der Revolution mit Grausen die Dumpfheit, Stumpfheit und Roheit erlebt, die damals aus der Tiefe des Volkes aufstieg, in einem warmherzigen Mahnruf faßte er, der Historiker und Politiker, diese Not als pädagogisches Problem: 'Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule' 1852. Schulmänner und die Presse vernahmen den Ruf und gaben ihn weiter, aber die Zeit war zu Reformen wenig angetan, und so schien die Schrift vergessen werden zu sollen. Da kam der entscheidende Stoß, nicht von der pädagogischen Seite und nicht von der politischen, sondern bezeichnend genug von der wirtschaftlichen. Im Jahre 1876 traf auf der Weltausstellung von Philadelphia der deutsche Reichskommissar Prof. Reuleaux die Erzeugnisse der deutschen Industrie mit seinem berühmten Urteil 'billig und schlecht', er sprach es schonungslos aus, daß das deutsche Kunstgewerbe Mangel an Geschmack zeige. Der Mahnruf zuckte durchs Land, die Regierungen wurden geneigt, von sich aus den aufgedeckten Übelständen entgegenzuarbeiten, und ließen sich für den nordischen Hausfleiß interessieren. Der Hausfleiß fand damals einen Apostel in dem dänischen Rittmeister von Clauson-Kaas, begeistert und rastlos, beredt und — was ihn vor seinen Vorgängern allen auszeichnete: praktisch. Der alte Offizier und Edelmann hat für Deutschland namentlich das Verdienst, den alten Offizier und Edelmann für seine Sache geworben und gewonnen zu haben, der heute noch tätig und begeistert für die Knabenhandarbeit ficht und wirbt, Emil v. Schenckendorff in Görlitz (*1837). Ein warmherziger Freund der Jugend und des Volkes hat er seitdem durch 30 Jahre im Stadtrat seiner Stadt Görlitz, im Preußischen Abgeordnetenhaus, als geborner Leiter von Hunderten von Versammlungen an allen Enden Deutschlands die Sache, die er neben der der Jugendspiele zur Aufgabe seines Lebens erhoben hat, unermüdlich, in geschickter und sympathischster Weise gefördert. Clauson-Kaas hat Schenckendorff auch zum erstenmal mit seinem nachmals nächsten Freunde, Dr. Woldemar Götze in Leipzig (*1843) zusammengeführt, freilich mit anderm Erfolg, als er ihn sich gedacht hatte. In entbehrungsreicher Jugend, in der Lehre bei einem Maschinenbauer, hatte dieser erste Erzieher von Gottes Gnaden, der seine ganze Kraft für den Arbeitsunterricht einsetzen sollte, das Handwerk gründlich kennen gelernt. Als er sich zum Studium durchgerungen hatte, fand Biedermanns Buch, das ihm in glücklicher Stunde in die Hand kam, begeistertes Verständnis bei ihm, der ehrwürdige Verfasser wurde ihm auf Lebenszeit ein väterlicher Freund. In der Schule Tuiskon Zillers, der als Professor der Pädagogik in Leipzig Herbarts Werk fortsetzte, lernte er die theoretische Pädagogik von der dem Arbeitsunterricht zugänglichsten Seite kennen. Von da aus fand er, wie ihn als Lehrer am Leipziger Realgymnasium die Agitation für den dänischen Hausfleiß erreichte, alsbald den Einwand: nicht wirtschaftliche, sondern erziehende Knaben

handarbeit ist's, die wir brauchen, nicht Clauson-Kaas, sondern Nääs. So begründete er, nachdem in Leipzig schon 1879 durch den bremischen Schriftsteller August Lammers das Thema 'Selbstbeschäftigung und Hausfleiß' in den Mittelpunkt des Interesses gerückt war, am 27. Januar 1880 seinen Standpunkt in einem Vortrag der Leipziger Gemeinnützigen Gesellschaft. Auf pädagogischer Grundlage gründete diese, durch seinen Vortrag gewonnen, Ostern 1880 die Leipziger Schülerwerkstatt. Die Gesellschaft gab die Mittel her, der Stadtrat den Raum: die alte Thomasschule war damals die letzte Brotrinde, die die Stadt mit ihren gemeinnützigen Anstalten teilte, in der alten Kantorwohnung, in der in den Tagen des Glanzes Joh. Seb. Bach gewohnt und musiziert hatte, wurden die ersten Hobelbänke aufgestellt; bis 1901 ist die Schülerwerkstatt in wechselnden Räumen des achtstöckigen Hauses ein zufriedener Gast gewesen. Das Leipziger Muster zog zunächst eine Dresdner und am 3. Mai 1881 eine Görlitzer Schülerwerkstatt nach sich: v. Schenckendorff war für die erziehende Knabenhandarbeit gewonnen.

In Leipzig bewährte sich weiter der Vorsprung, den man von vornherein hatte: hier zuerst dachte man daran, von tüchtigen Handwerkern Kursleiter für den neuen Unterricht ausbilden zu lassen. Während im Anfang ein verdienter Lehrer Niederley, der in seiner Jugend Buchbinder gewesen war, alle Kurse bestritten hatte, verfügte man bald über geschulte Fachmänner für jeden Zweig. Daß sich in Leipzig gleich im ersten Anlauf eine ganze Reihe ausgezeichneter Schulmänner, die z. T. heute noch freudig für die Sache wirken, gewinnen ließen, die dabei gleich ihrem *spiritus rector* mit ihrem Namen gern zurücktraten, hat diese Leipziger Anfänge so ungemein entwicklungsfähig gemacht. Mit solcher Hingabe hat der erste Stamm der Leipziger Freunde für die Sache geschafft, daß von diesen Lehrerkursen schon 1885 die ersten Vorlagenwerke für die allerorten entstehenden Schülerwerkstätten ausgehen konnten, die sich in steter Durchbildung und Vervollkommnung heute noch behaupten. Was jetzt so selbstverständlich und einfach aussieht, ist damals mit heißer Mühe aus dem Nichts gestaltet worden.

Seit 1884 veranstaltete die Leipziger Schülerwerkstatt in den Sommerferien Kurse zur Ausbildung auswärtiger Lehrer, die seitdem Jahr für Jahr mit steigendem Erfolg wiederholt werden konnten. Als sich am 20. Sept. 1886 in Stuttgart der Deutsche Verein für Knabenhandarbeit unter Vorsitz von Aug Lammers konstituierte, war sein erster Beschluß, durch einen Vortrag Götzes bestimmt, die Begründung einer Lehrerbildungsanstalt in Leipzig; ihre Leitung wurde ihm zu vielen andern Pflichten und Sorgen auferlegt, sie hat ihn in arbeitsvoller und freudiger Entwicklung, seit 1891 im Hauptberuf, seit Juli 1896 in einem eignen Hause, erfüllt und verzehrt bis zu seinem frühen Tode am 14. Nov. 1898.

Was bis dahin erreicht war, ist einem harten Boden, besonders spröde gerade in Leipzig, in zähem Ringen mühsam abgerungen. Das Ausland hat der deutschen Pädagogik auch diese Idee bald abgesehen und die Heimat des Gedankens bald überholt. Das Wort eines englischen Schulinspektors:

'Die Deutschen haben die Ideen, und wir führen sie aus' trifft den Nagel auf den Kopf. So energisch hat sich der englische Staat für die Knabenhandarbeit, die er reichlich spät in ihrem Wert erkannt hat, ins Zeug gelegt, daß er von 1891 auf 93 den Staatszuschuß verachtfachte. New York hatte 1893 22000 Schüler der Knabenhandarbeit, während Leipzig mit jährlich 400 im Durchschnitt in vollen 25 Jahren nicht auf die Hälfte dessen kam, was dort Jahresziffer war. In Frankreich hat Jules Ferry als Unterrichtsminister den Arbeitsunterricht energisch eingeführt: Paris gab 1890 486000 fr. dafür aus, Berlin 18000. Aber auch die alten Länder des Slöjds blieben vorbildlich an der Spitze: zu einer Zeit, als Preußen 14000 Mk. für den Arbeitsunterricht spendete, hatte Schweden mit seinen sechsmal weniger Bewohnern 363451 Mk. dafür übrig. Erst in neuester Zeit hat man den Eindruck, daß die äußere Entwicklung in Deutschland ein schnelleres Tempo einschlagen will — die ganze methodische Durchbildung, der innere Ausbau des jungen Fachs hat in einer Zeit schweren Ringens um die äußere Existenz vollzogen werden müssen, im deprimierenden Kampf gegen Vorurteil, Verständnislosigkeit und starres Haften am Hergebrachten.

Wichtiger als die äußere Entwicklung, die für jeden offen zutage liegt, ist diese innere Grundlegung und Methodik, die das neue Fach in den ersten 20 Jahren seines Bestehens — ich ziehe auch hier die Grenze beim Jahre 1898 — in Deutschland erhalten hat. 'Wer aus dem Wissen ein Handwerk macht, der hat sehr acht zu geben, daß er das Tun nicht verlerne' — die deutsche Pädagogik des XIX. Jahrh.s hatte Anlaß, sich die Mahnung Pestalozzis gesagt sein zu lassen. In jahundertelangem Ringen hatten sich die Erfahrungswissenschaften zum Lichte gedrängt und ein realistisches Bildungsideal neben das humanistische gestellt, zögernd folgte die Schule dem Zug der Zeit. Pestalozzis Forderung 'Unterrichte anschaulich' hatte, statt Prinzip des gesamten Unterrichts zu werden, zur Einführung eines neuen Fachs, des Anschauungsunterrichts in den Lehrplan geführt, aber wir alle wissen, wie leicht der Unterricht vor dem Bilde wieder verbalistisch werden kann. Als Grundsatz, der die Pädagogik umgestalten sollte, hatte Pestalozzi die Anschauung gefordert, sie mußte weitere Folgerungen nach sich ziehen. Als eine solche Folgerung lernte man jetzt den Handarbeitsunterricht verstehen: er ist ein potenzierter Anschauungsunterricht, einer der unmöglich verbalistisch werden kann, bei dem das Kind vom bewußten Anschauen gar nicht loskommt, der das innerste Interesse jeden Augenblick gebieterisch verlangt. Wer sehen will, wie lebendig das Kind dem Gegenstand dieses Interesse entgegenträgt, braucht nur in eine frisch arbeitende Schülerwerkstatt zu blicken. Und das bleibt doch die Hauptsache: unterrichte so, daß den Kindern die Augen leuchten! Noch eine andere Forderung der klassischen Pädagogik erfüllt der Arbeitsunterricht in idealer Weise. 'Nur durch Tun gelangt der Mensch zum wahrhaftigen Sein', hatte Comenius gelehrt, Pestalozzi formt daraus seine Forderung des produktiven Lernens. Alle Unterrichtsfächer hat diese Forderung seitdem umgestaltet, im Handarbeitsunterricht erscheint sie zu einem eignen Fache verdichtet, dieser Unterricht ist Betätigung, ist ein Tun in einem Kreise,

den das Kind geistig und körperlich beherrscht. Daß er sich der Fähigkeit jeder Altersstufe so vortrefflich anpassen läßt, ist die methodische Tugend des neuen Lehrstoffs. Von vornherein hat sich, um diese Anpassungskraft voll auszunutzen, die deutsche Bewegung nicht auf die Einseitigkeit des schwedischen Holzslöjds festlegen lassen, sie kann dafür das Kind durch sein ganzes Schulleben stetig begleiten. Sie begrüßt es, wenn es der Kindergarten entläßt, mit den Form- und Papierübungen der sog. Vorstufe, neuerdings zum Werkunterricht entwickelt: das Formen in Plastilina eine unvergleichliche Fingergymnastik, die es in idealer Weise ermöglicht, erst die Sache, dann das Wort an die Kinder heranzubringen, das Falten, Schneiden, Kleben von Papier eine erste Schule der Genauigkeit. Die Papparbeit, die dann beim 7jährigen etwa schon größere Fingerkraft voraussetzt und sie an ihrem Teil weiter entwickelt, fügt neu die Forderung der Sauberkeit hinzu und kann, wie kein anderes Fach, den Farbensinn entwickeln. Aber es gibt höhere Tugenden als Genauigkeit und Sauberkeit: die Hobelbankarbeit, die nun einsetzt, findet Kraft im Arm, Geschicklichkeit in der Hand schon vor und kann, rascher als im Slöjd, ihre ganze Mannigfaltigkeit entwickeln: die Wandelbarkeit, Tücke und Tugend ihres gewachsenen Materials — im Holz tritt dem Jungen die herbe Natur zum erstenmal ungemildert gegenüber —, die schlaue Kraft und Vielheit des Werkzeugs, mit dem ihm der Mensch eben doch wieder beikommt, ist für den 12—15jährigen ein Gegenstand von brennendem Interesse und fesselndem Reiz. Die Kerbschnitzerei kann die Hobelbankarbeit nach der ästhetischen Seite ergänzen. Den Gymnasiasten führt weiter die Metallarbeit, hygienisch wohl das beste Fach (wenn wir in der Großstadt von der Gartenarbeit absehen müssen) und das wirksamste Gegengewicht gegen die Strapazen der Schule, in das schwierigste Material ein, an dem die große Menschheit heute noch lernt und sich die Zähne ausbeißt. An Amboß und Schraubstock kann er die große Kunst, im rechten Augenblick fest zuzugreifen, schulen, erst aus vollendeter Kraft leuchtet hier Anmut hervor, auch die Bekanntschaft mit den einfachsten Maschinen vermittelt ihm die Metallarbeit. Wen aber Begabung und Neigung auf die ästhetischen Grenzgebiete der Handarbeit weisen, der findet im Modellieren die Schule für Hand und Auge, die ihm die Richtung ins Leben hinaus zeigen kann.

Hand und Auge will der Arbeitsunterricht bilden. Ein Ende will er machen mit den Stubenhockern, die mit zwei linken Händen durchs Leben laufen und froh sind, wenn sie sich den Bleistift nicht mit eigner Hand zu spitzen und nicht mit eigner Kunst in den Mantel zu fahren brauchen — die letzten körperlichen Leistungen, die eine papierne Kultur ihrem Opfer läßt. Mit der bildsamen Hand des Kindes muß man anfangen, die durch Übung zu jeder Geschicklichkeit gebracht werden kann, die, einmal vernachlässigt, nie mehr nachholt, was im Anfang versäumt ist. An die 90% unseres Volkes verdienen ihr Brot irgendwie mit ihrer Hände Arbeit — die Bildung der Hand ist wahrlich keine nebensächliche Aufgabe.

Wichtiger ist aber doch die des Auges. Bei den Sinnen und ihrer Bildung muß einsetzen, wer geistiges Leben anregen will, und von allen Pforten, durch

die Erfahrung und Wissen in den Menschen einzieht, ist das Auge die edelste und offenste. Es unausgebildet lassen, heißt direkt das geistige Leben hemmen. So nachdrücklich fordert aber kein Fach zum Beobachten heraus, wie der Arbeitsunterricht, so unmittelbar rächt sich nirgends die falsche Anschauung, belohnt sich die richtige, wie an der mißratenen und gelungenen Arbeit. Wie eng hier die Bildung des Auges die Pflege des Schönheitssinnes nach sich zieht, kann ich nur eben andeuten. Ein methodisch durchgebildeter Arbeitsunterricht, der in jedem Modell einen Schritt über das bisher Geleistete hinausgeht, kein Stillstehen kennt und das Ziel jedesmal so weit hinaussteckt, daß es eben noch mit Anspannung aller Kraft erreicht werden kann, ist aber vor allem auch eine vortreffliche Schule des Willens. Hier stellt sich der Arbeitsunterricht dicht neben das Turnen. Wenn der Junge den Anlauf zum Sprunge nimmt und alle Kraft zusammenreißt, dann will er. Die Willensleistung, die hier explosiv zum Ausbruch kommt, vernietet und vertreibt der Arbeitsunterricht auf die zähe Arbeit von Wochen. Ein Willensakt folgt stetig dem andern, die Stufe, die eben erreicht ist, wird Ausgangspunkt für eine neue Anspannung und doch wird diese Heranbildung eines stetigen Willens dem Jungen nie zur Qual, die Arbeit paßt sich aufs glücklichste der Neigung des Kindes an, dessen Ausdauer und Erfolg sie in der fertigen Arbeit ein bleibendes Denkmal setzt. Der Junge sieht in der fertigen Arbeit die große Hauptsache und mag es ruhig tun — dem Pädagogen ist die Arbeit eine zufällige Nebenfrucht, das willenstählende Arbeiten die einzige Hauptsache. In allen andern Beziehungen ein Bildungsfaktor neben anderen, ist der Arbeitsunterricht in seinem Einfluß auf die Willensbildung einzigartig und darum unersetzlich. Jede tüchtige, gern getane Arbeit wirkt sittlich bewahrend: sie kommt dem Tätigkeitsdrang des Kindes entgegen und verhütet, daß er abirrt. Der methodische Arbeitsunterricht wirkt darüber hinaus positiv auf die Bildung des Charakters und schenkt uns damit seine wertvollste Gabe. Eine Fülle von Aufgaben, lösbar alle und der Lösung wert, steht hier vor uns. Vorbildlich leuchten uns die Gestalten aus der Frühzeit des Handfertigkeitsunterrichts entgegen in ihrer Hingabe an ihre Sache und ihrem heiligen Glauben an deren Zukunft. Aber noch wird, bis die Methodik des Arbeitsunterrichts ausgebaut, bis ihre Möglichkeiten entwickelt sein werden, viel geduldige, hingebende Arbeit zu tun sein — noch ist es nicht überflüssig, Pestalozzis ernste Mahnung zu wiederholen: 'Wer aus dem Wissen sein Handwerk macht, der hat sehr acht zu geben, daß er das Tun nicht verlerne.'

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

DER NEUDRUCK VON COMENIUS' ORBIS SENSUALIUM PICTUS

Die großartigen Fortschritte, die die Vervielfältigungstechnik in den letzten Jahrzehnten gemacht hat, kommen der Kunst und der Wissenschaft trefflich zustatten. Wie wertvolle Reproduktionen zu beispiellos billigem Preis die Kenntnis der Kunstwerke in die weitesten Kreise zu tragen beginnen und die ästhetische Erziehung des Menschengeschlechts in besonderer Weise fördern, so erscheint ein liber redivivus nach dem andern auf dem Büchermarkt und macht in getreuster Nachbildung die Kostbarkeiten und Raritäten der Bibliotheken der Allgemeinheit — Liebhabern wie Forschern — bequem zugänglich. Gerade des Comenius Orbis sensualium pictus, der nun in stilgerechtem äußeren Gewand (in imitiertem Pergamentband) und in vollkommen zuverlässiger Wiedergabe des seltenen Originals, herausgegeben von Johannes Kühnel (Leipzig, bei J. Klinkhardt, 1910, 7 Mk.), vorliegt, beweist recht deutlich, wie folgenreich die technischen Fortschritte auch für die Wissenschaft sind.

Bisher war die Grundlage zu allen Untersuchungen über diesen Stammvater sämtlicher Bilderbücher für den Unterricht, dessen Same geworden ist wie der Sand am Meer, unzureichend und unsicher; denn das einzig bekannte Exemplar der Urausgabe, das Eugen Pappenheims Spürsinn 1892 in Kiel entdeckt hatte, war unvollständig und ein Vergleich mit den folgenden, noch bei Comenius' Lebzeiten in der alten Offizin bei Michael Endter in Nürnberg erschienenen Auflagen ungemein erschwert. Nun hat der Herausgeber aus den Schätzen der Nürnberger Stadtbibliothek einen photographisch genauen Abdruck der Erstauflage gegeben und mit größter Peinlichkeit die Abweichungen der beiden folgenden Auflagen angemerkt, auch im Anhang einige genaue Proben einzelner Abschnitte dieser Ausgaben angefügt.

Eins tritt bei dem Vergleich dieser drei ersten Drucke augenscheinlich zutage, daß die 'Verbesserungen' der späteren Auflagen der Bestimmung des Orbis pictus als Elementarbuchs der lateinischen Sprache Rechnung tragen wollen: darum ändert die zweite Ausgabe an zahlreichen Stellen die lateinische Wortfolge zugunsten der deutschen, und darum fügt die dritte Auflage in einer besondern dritten Spalte die Vokabeln bei 'neben dem Genere und der Deklination', 'damit dieses Büchlein', wie Comenius in seiner Vorrede sagt, 'hinfüro anstatt einer Nomenclatur seyn könne; darnach sehr viel ein Verlangen getragen haben'. Erwünscht wäre manchem wohl auch eine Probe aus noch späteren Auflagen gewesen; schon in meinem Artikel über den Orbis pictus in W. Reins enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik habe ich darauf hingewiesen, daß z. B. die viersprachige Ausgabe von 1666 außerdem zu jedem Bilde einen Bibelspruch hinzufügte. Da dieser Abdruck noch vor dem Tode des Verfassers im alten Verlage erschienen ist, so halte ich es nach wie vor für wahrscheinlich, daß diese Erweiterung von ihm selbst herrührt: im Grunde ist sie ja nichts weiter als eine Entfaltung der Keime, die schon in der Urausgabe lagen, wenn diese gleich nach dem Titel die Worte aus Gen. 2, 19 und 20 setzte: 'Gott der Herr brachte zu Adam alle Tiere auf Erden' u. s. w. und den 'Vortrag' mit dem Wort aus Sirach 25, 5 beschloß: 'Wenn du in der Jugend nicht sammelst, was willst du im Alter finden?' Und das Vorbild seines hochgeschätzten einstigen

Herborner Lehrers Johann Heinrich Alstedt konnte ihm diesen Gedanken noch näher legen; hatte dieser doch in seinem Triumphus biblicus 1625 die Bibel in ähnlicher Weise als Grundlage alles Wissens ausgenutzt.

Über die Knappheit und Kargheit seines Vorwortes wird man mit dem Verfasser kaum rechten dürfen; denn an und für sich ist es erfreulich, daß er hinter seinem Werk zurücktreten will und vor allem den Wunsch hegt, 'daß durch die vorliegende Veröffentlichung das Interesse der pädagogischen Welt wie der Kulturhistoriker sich wieder stärker diesem Werke zuwenden möge, daß die Neuherausgabe ein Anstoß werde für viele, wertvolles Einzelmaterial zu suchen, zu sammeln und bekannt zu machen, damit das Bild des Comenius, dieses Propheten unter den Pädagogen, in immer größerer Klarheit uns entgegentrete und auch in unsere Zeit und ihr Ringen hineinleuchte'. Aber einen Fingerweis darauf hätte man füglich erwarten können, daß der große Pädagoge selbst einige anschauliche, wertvolle Lehrproben für die Benutzung seines Orbis pictus gegeben hat, und zwar schon in einer Zeit, als noch die Verhandlungen über die Herstellung der Holzschnitte und den Druck mit dem Nürnberger Verleger schwebten und wohl schon der allgemeine Plan, aber noch nicht die endgültige Fassung des Textes des Orbis pictus vorlag. In dem 1656 erschienenen Werk des Comenius Schola ludus finden wir IV 3, 2 ein nettes dramatisches Bild, in dem der Buchstabierlehrer das bekannte 'lebendige Alphabet' mit den Abc-Schützen behandelt, während IV 3, 4 die Verwendung des deutschen Textes in der Muttersprachschule vorgeführt und in IV 4, 2 die Weiterbenutzung des Buches in der Lateinschule wenigstens erwähnt wird. Es ist ein glücklicher Zufall, daß wir so einen unmittelbaren Einblick in die Schulpraxis des Comenius in Saros Patak tun können, wie ja auch der Gebrauch des Basedowschen Elementarwerks im Dessauer Philanthropin durch die köstlichen Schilderungen des feierlichen Examens im Mai 1776 uns aufs beste veranschaulicht wird. Das wenig beachtete Rezept des Comenius für die Verwertung seines Orbis pictus in der deutschen Schule kann ich mir nicht versagen, hier in extenso mitzuteilen: 'In einem Tage nehmen wir eine Abbildung durch samt ihrer Erklärung, und zwar durch Einüben in dieser Reihenfolge: in der ersten Stunde lese ich ihnen die Überschrift vor, lasse sie das Bild betrachten und entwickele seine einzelnen Teile mit den Worten, welche die darunter stehende Beschreibung an die Hand gibt, oder auch mit anderen, die zu besserem Verständnis des Gegenstandes beitragen. Dann aber prüfe ich, ob sie recht verstanden haben. Die folgende Stunde wird mit Lesen zugebracht, durch das die Schüler Augen und Zunge an Schnelligkeit gewöhnen, alle nach der Reihe, bis zum Schluß der Stunde. In der dritten Stunde schreiben sie denselben Wortlaut in ihr Büchlein, so schnell sie können. Hierbei macht sich eine verschiedene Anlage zu einer schnellen Hand bemerkbar. Während die einen kaum einmal (bei längeren Abschnitten) fertig werden, beendigen andere zwei-, drei- oder auch mehreremal die Schrift. In der vierten Stunde erzählen sie aus dem Kopfe das wieder, was sie gesehen, erklären gehört, so oft gelesen und geschrieben haben. Damit diese Gedächtnisübung kräftiger wirke, verschiebe ich sie auf den folgenden Morgen.'

Wenn also die Tendenz des Orbis pictus wie sein allmähliches Herauswachsen aus den Grundgedanken der Schulreform des Comenius und seiner Zeit und seine stufenweise Vervollkommnung und Erweiterung nunmehr ziemlich klar zu übersehen ist, so bleibt es eine dringliche Forderung an die Comeniusforschung, nunmehr energischer an eine andere lohnende Aufgabe heranzutreten und festzustellen, welche Verbreitung das Werk gefunden und welchen Einfluß es als Schul- und Bilderbuch geübt hat. Gute Vorarbeiten liegen besonders bei J. Kvačala, Die pädagogische Reform des Comenius, Berlin, 1904, und bei P. Haller, Comenius und der naturwissenschaftliche Unterricht, Leipzig, 1906, vor. Aber noch ist hier manches brauchbare Material ungenutzt. Erst in diesen Tagen ist ja z. B. die interessante Tatsache bekannt geworden, daß Ludwig Richters Holzschnittkunst sozusagen unmittelbar an

die schlichten Bilder des Orbis pictus anknüpft. Wir verdanken diese Erkenntnis Karl Buddes soeben erschienenem, anziehendem Buch über L. Richters Volkskunst (Leipzig, bei Wigand, o. J.), wo S. 1 auch das eine Probebild ‚der Erntekranz' zum erstenmal abgedruckt ist, die Inkunabel Richterschen Holzschnittes, deren Stock der Verlag aufbewahrt hatte, ohne eine Ahnung von seinem Wert zu haben. Auch den Inhalt des zweiten Probebildes kennen wir; es zeigte zwei Männer unter dem gestirnten Himmel, ist aber schon früh spurlos verloren gegangen. Freilich Richters Zeichnung war zwar ‚mühsam und sorgfältig kopiert, aber ganz ohne Gefühl und Verständnis', und auf dem ersten Abdruck machte Richter seiner berechtigten Entrüstung über dieses Zerrbild seiner Vorzeichnung mit einem lakonischen ‚Pfui Teufel!' Luft. — Aber ‚Sache und Namen hatte ohne Zweifel Amos Comenius hergegeben', und sein Werk wohl auch auf den Versuch mit dem fast verschollenen Holzschnitt geführt; und wenn wir die Linie von der primitiven Darstellung des Ackerbaus im alten Orbis pictus XLV über Chodowieckis reizendes Bild von der Bauernlustbarkeit in der Ernte XVIII zu Richters Erntekranz für Wigands Orbis pictus redivivus verfolgen, so eröffnen sich kunst- und kulturgeschichtlich interessante Perspektiven.

Alles in allem wollen wir dem Herausgeber aufrichtig dafür dankbar sein, daß und wie er des Comenius berühmtestes Werk uns in seiner Urform wieder zugänglich gemacht hat. August Nebe.

SÄCHSISCHE UND PREUSSISCHE MÄDCHENSCHULPOLITIK

Von Heinrich Schnell

Das Königreich Sachsen hat nach einem ersten Versuch im Jahre 1907 durch 'Dekret an die Stände, den Entwurf eines Gesetzes über das höhere Mädchenbildungswesen betreffend', vom 14. Nov. 1909 angefangen, sein Mädchenschulwesen im modernen Geiste auszugestalten. Dieser Entwurf ist inzwischen, allerdings mit nicht unwesentlichen Veränderungen, Gesetz geworden und am 16. Juni 1910 im 'Gesetz- und Verordnungsblatt für das Königreich Sachsen', 11. Stück vom Jahre 1910, S. 140 ff. als 'Gesetz über das höhere Mädchenbildungswesen' veröffentlicht worden.

Bei der Größe des Landes, vor allem aber bei dem großen Einfluß, den es in Fragen des höheren Schulwesens von den Tagen Melanchthons und der Fürstenschulen an auf Norddeutschland ausgeübt hat, ist es erklärlich, daß die neueste Entwicklung seines höheren Schulwesens, insonderheit des Mädchenbildungswesens, in deutschen Landen beachtet wird, besonders in denjenigen, welche an die Umgestaltung ihres Schulwesens herangehen wollen, und um so eingehender beachtet wird, als ein Vergleich mit der preußischen Reform vom 18. Aug. und 12. Dez. 1908 willkommene Gelegenheit zur Prüfung der Schulpolitik des größten deutschen Staates bietet, zu welchem seit fünfzig Jahren das höhere Schulwesen der meisten norddeutschen Territorien in irgend einer Beziehung steht.

In der Tat dürfte die gegenwärtige Mädchenschulpolitik der beiden Staaten um so mehr zum Vergleiche auffordern, als nicht bloß ein zeitliches Nebeneinander der beiden Reformen vorliegt, sondern das sächsische Werk bei vielfacher Berührung mit dem preußischen doch eine gewisse Eigenart und Selbständigkeit aufweist.

Die Beweggründe, welche beide Staaten bei ihren Reformen leiteten, sind nahezu dieselben. Der 'unbefriedigende Zustand des höheren Mädchenschulwesens', wie Sachsen es mit Freimut ausspricht, wurde hüben und drüben in gleichem Maße gespürt. Preußen allerdings hatte 1894 schon eine feste Ordnung versucht; aber der Lehrplan genügte nicht, auch fehlten 'Formen und Anweisungen', die Bildung der jungen Mädchen weiterzuführen, endlich mangelte es an tüchtigen Lehrkräften. Sachsen hatte noch kein Gesetz; seine fünf öffentlichen höheren Schulen wurden nach ständischer Ermächtigung und provisorisch gleich der höheren Knabenschule behandelt, während die privaten Anstalten nach dem Volksschulgesetz beurteilt wurden und nur insofern staatlicher Aufsicht unterstanden, als sie schulpflichtigen Mädchen Unterricht er-

teilten. Aber auch jene öffentlichen Anstalten hatten keine allgemein bindende Lehr- und Prüfungsordnung.

Beide Staaten erkennen die Forderungen der Neuzeit als berechtigt an und wünschen einen nach der Seite der Verstandesbildung hin vertieften Unterricht des deutschen Mädchens auf der Schule; sie führen deshalb ein, bezw. verstärken den mathematischen und den naturwissenschaftlichen Unterricht. Beide wünschen dazu die Ergänzung der Mädchenbildung in der Richtung der künftigen Lebensaufgaben einer deutschen Frau; beide wünschen auch der im Erwerbsleben stehenden Frau die auf 'Universitätsstudien begründeten Lebensstellungen' zu erschließen.

Dadurch ist die grundsätzliche Stellung der beiden Länder zur sog. Frauenfrage, genauer der Frauenbildung, gekennzeichnet. Sie lassen die Frauen zum Wettbewerbe im beruflichen und im amtlichen Leben zu, allerdings mit einer gewissen Rücksicht auf die Kompetenz der einzelnen staatlichen Behörden. Sachsen nämlich äußert sich so: 'Insoweit aber die Reifeprüfung die Voraussetzung für die Anstellung in gewissen Zweigen des Staatsdienstes bildet, wird es Sache der zuständigen Verwaltungen sein, zu befinden, ob sie überhaupt Frauen anstellen und diejenigen, die die Abgangsprüfung der höheren Mädchenschule bestanden haben, für anstellungsfähig erachten wollen.' So bestimmt das Gesetz vom 16. Juni 1910 (§ 7, Abs. 2): 'Die Berechtigungen, die das in dieser Prüfung erworbene Zeugnis gewährt, werden durch die zuständigen Behörden festgesetzt.' Ähnlich hat es auch der Ministerialdirektor D. Schwartzkopff Exz. im 'Tag' und hernach im preußischen Landtag ausgesprochen. Es ist ja bekannt, daß der Deutsche Verein für das höhere Mädchenschulwesen auf seiner Versammlung im Oktober 1909 zu Stettin, die zu einer gewaltigen Kundgebung wurde, auch in diesem Punkte 'nachgefaßt' und seinen engern Ausschuß beauftragt hat, 'bei den betreffenden Behörden die Anerkennung dieser Berechtigungen zu erwirken'. Es hat jedoch den Anschein, als ob die Zurückhaltung der Verkündigung der Berechtigungen auf eine Politik der Vorsicht und des Abwartens deutet, damit nicht der Wettbewerb auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens zwischen Mann und Frau zu heftig entbrennt.

Beide Staaten lassen jedoch die Frau ohne Vorbehalt zum Schulamt zu und sichern sich ihre Mitwirkung im höheren Unterricht. Die Lehrerin findet sich in den preußischen und sächsischen Lehrkörpern, hier in 'annähernd' gleicher Zahl mit den Lehrern, dort können sogar bis zwei Drittel weibliche Lehrkräfte gebraucht werden. In Preußen steht das Direktorat der höheren Mädchenschule der Frau zu, desgleichen die Leitung des Lyzeums und der Studienanstalt. Sachsen dagegen hat in § 8 und § 16 bestimmt: 'Die Leitung ist einem Direktor zu übertragen'; das bezieht sich auf die höhere Mädchenschule, auf die Studienanstalt und, da die Frauenschule nur in Verbindung mit diesen vorkommt, auch auf die letztere. Und nur an privaten Schulen kann 'die Genehmigung zur Leitung' auch einer Lehrerin erteilt werden. Dagegen begünstigt es die Frau in der Zulassung zur Schulkommission für höhere

Mädchenschulen, Studienanstalten und Frauenschulen, der laut Gesetz 'auch wissenschaftlich gebildete weibliche Gemeindemitglieder' angehören 'können'. Da diese aus einem juristischen Mitgliede des Stadtrats oder der Stadtgemeinde, aus zwei Gemeindegliedern und dem Anstaltsdirektor besteht, so kann allerdings der Fall nicht eintreten, daß die Frauen in der Majorität sind. Angemerkt muß jedoch werden, daß auch in Preußen nach Inkrafttreten des neuen Schulunterhaltungsgesetzes bereits in ungefähr 50 Städten Lehrerinnen in den Schulkommissionen sitzen.

Allerdings nach dem Dekret vom 14. Nov. 1909 hatte die Regierung auch zur Leitung der öffentlichen Schulen Frauen zulassen wollen und nur einschränkend bestimmt, daß die Leitung der Studienanstalt 'in der Regel' einem Direktor übertragen werden solle. Dann hätte der Fall eintreten können, daß in der Tat die Frauen in der Schulkommission in der Majorität gewesen wären, dann nämlich, wenn die Anstaltsleitung in den Händen einer Frau liegt. Aber die dagegen einsetzende Petitionsbewegung sowie das Resultat der Landtagsberatung hat die Regierung bestimmt, einen andern, den vorhin genannten Standpunkt einzunehmen. Der Berichterstatter in der I. Kammer am 11. März 1910 hatte nämlich von dem 'Grundsatz' gesprochen, 'der bisher immer im Lande gegolten habe', 'daß die Frau im öffentlichen Dienste nicht die Vorgesetzte des Mannes sein solle'.

In der Durchführung der Aufgabe halten beide Staaten an der Absicht fest, die weibliche Eigenart nicht anzutasten. Eine erschöpfende Bestimmung dieser findet sich allerdings nicht, so oft auch das Wort gebraucht wird. Die preußischen Bestimmungen finden sie u. a. im Gefühlsleben, im starken religiösen und nationalen Impuls (Religion und Deutsch soll im Mittelpunkt der Frauenbildung stehen!); die sächsischen nennen eine besondere 'weibliche Entwicklung'. Beide aber sind darin einig, daß der Lehrplan insofern auf die weibliche Entwicklung Rücksicht nehmen müsse, als die Einhaltung einer Maximalstundenzahl nötig sei, Verschiebungen in der Verteilung des Stoffes zulässig seien, weil die Entwicklung der Mädchen in einer anderen Kurve als die der Knaben verläuft, mindere Leistungen in einem Fache durch andere, welche über das Lehrziel der Knabenschule hinausliegen, ausgeglichen werden, mit einem Wort, daß der Bildungsweg nicht dem der Knabenschule 'gleichartig', wohl aber 'gleichwertig' sein solle. Die Debatte in der sächsischen Kammer am 11. März stellte ausdrücklich fest, daß 'man auf die Realfächer kein so großes Gewicht lege', daß statt der Mathematik andere Fächer in den Vordergrund geschoben werden müßten. Man strich deshalb den Satz des Dekretes vom 14. Nov. 1909, der das 'Unterrichtsziel' der höheren Mädchenschule 'im wesentlichen' der Realschule gleichsetzte. Ja Sachsen ging noch weiter als Preußen, indem es sogar die Oberrealschulstudienanstalt aus Rücksicht auf die weibliche Eigenart beseitigte.

So erklärt sich die Schaffung neuer Schulformen. Die höhere Mädchenschule ist nicht das getreue Abbild der Knabenrealschule, weder was Zahl der Klassen noch was Klassenpensen betrifft. Auch die Studienanstalt legt nur den

äußeren Grundriß der Knabenschule zugrunde und hat im einzelnen abweichende Lehrziele. Endlich trägt die Frauenschule, sowohl als höhere Frauenbildungsschule als auch in der Form der höheren Haushaltungsschule, der weiblichen Eigenart in allem Rechnung. Im Mittelpunkt der Reform steht aber hüben und drüben die höhere Mädchenschule selbst, und beide Staaten betonen, daß diese 'der weiblichen Eigenart vorzugsweise angepaßt' sei. Sie verlegen deshalb recht glücklich den Eintritt in die Studienanstalt und die Entscheidung, ob eine Schülerin für ein künftiges Studium in Betracht kommt, in eine recht späte Zeit, in das 13. Lebensjahr, und machen dadurch den Besuch der Mädchenschule durch sieben Klassen zum Gesetz und zur Regel.

Auf das Bestreben beider Länder, die weibliche Eigenart nicht anzutasten, ist auch ihre grundsätzliche Ablehnung der Gemeinschaftserziehung zurückzuführen. Denn diese gestattet in der Knabenschule keine Rücksicht des Lehrplans auf die anders verlaufende weibliche Entwicklung, keine Rücksicht der Wochenstundenzahl auf die zarteren Gesundheitsverhältnisse der Mädchen, keine Rücksicht auf ihre besonderen Bildungsansprüche; sie erlaubt endlich schwerlich die Einführung der Lehrerin in die Gemeinschaftsschule und schließt ihre Mitwirkung aus, auf welche die Mädchenbildung in eigenem Interesse nicht verzichten kann.

Allerdings nur im Grundsatz stimmen beide Länder überein, in der Ausführung ist Sachsen eigene Wege gegangen.

Preußen hat nämlich den Grundsatz der getrennten Erziehung der Geschlechter darin nicht verleugnet, daß es 'ausnahmsweise' die Zulassung von Knaben zu den Mädchenschulen gestatten will. Denn diese Knaben bleiben in der Minderheit und müssen sich die Lehrverfassung der Mädchenschule gefallen lassen. Mädchen zu den Knabenschulen zuzulassen hat Preußen sich geweigert und hat seinen schroff ablehnenden Standpunkt in den Landtagsverhandlungen und auch sonst vertreten; man vergleiche die Ausführungen des Ministerialdirektors D. Schwartzkopff Exz. in der Cölner Vereinigung für rechts- und staatswissenschaftliche Forschung im November 1909. Preußen will eben die Eigenart der Mädchenunterweisung erhalten, es will den Geist, der in der Knabenschule herrscht, nicht verrückt sehen, es erkennt, um ein Wort des verstorbenen Geheimrats Wätzoldt zu gebrauchen, wie im Natur-, so auch im Geistesleben in der Differenzierung das höhere Prinzip.

Auf denselben grundsätzlichen Standpunkt stellt sich auch Sachsen: 'Nach Ansicht der Staatsregierung ist an und für sich der Besuch einer höheren Mädchenschule oder einer Studienanstalt jedenfalls der geeignetere Bildungsweg für die Mädchen und muß deshalb die Regel bilden.'

Dennoch läßt Sachsen in Rücksicht auf das tatsächliche Bedürfnis die Gemeinschaftserziehung da zu, wo Mädchenschulen und Mädchenstudienanstalten 'weder am Wohnort der Mädchen errichtet noch von diesem aus ohne größere Schwierigkeiten zu erreichen sind'.

Die sächsische Regierung scheint auch im innersten Grunde der Gemeinschaftserziehung nicht so sehr abgeneigt zu sein. Bekennt sie doch in der

'Begründung' des Dekrets vom 14. Nov. 1909, daß ihre Bedenken durch den Bericht eines nach Süddeutschland entsandten Kommissars gemindert sind! Sie fürchtet weder Gefahren in sittlicher Hinsicht von dem Zusammentreffen der beiden Geschlechter, noch eine Milderung der den Knaben heilsamen straffen Zucht, noch endlich eine gesundheitliche Schädigung der Mädchen. Sie hofft sogar auf gewisse Vorzüge, auf die 'gute Einwirkung', die die Gegenwart der Mädchen auf die derberen Sitten der Knaben, auf die oft trägeren Knaben, auch auf 'die Äußerungen der Unzufriedenheit bei einzelnen Lehrern' ausübe.

In der Tat ist hierdurch der Grundsatz nahezu verlassen, und die Praxis wird ihn immer weiter zurückdrängen. Denn wenn der Übertritt in die Knabenrealschule so leicht gemacht wird, wie es das Dekret der Regierung vom 14. Nov. im § 19 bestimmte, ist der Gedanke an die Entbehrlichkeit der höheren Mädchenschule leicht zu vollziehen. Und die Kosten einer Studienanstalt werden um so eher gescheut werden, als ein am Orte vorhandenes Gymnasium oder Realgymnasium oder Oberrealschule seine Pforten auch den Mädchen öffnen kann. Die Bedingung, daß 'ausreichend Platz in der Knabenschule vorhanden' sei, wird auf die kleineren Städte fast immer zutreffen und nur in den größeren Städten, deren Knabenschulen ohnehin recht voll sind, die gemeinsame Erziehung vereiteln und besondere Mädchenanstalten entstehen lassen.

Ob nicht doch die Befürchtung des Ministerialdirektors D. Schwartzkopff recht behält, welcher er zu Cöln öffentlich Ausdruck gab, daß sich die Studienanstalten nicht füllen werden, wenn die Gemeinschaftserziehung als Ausnahme zugelassen wird!

Diese Befürchtung ist auch in der sächsischen Kammersitzung zum Ausdruck gebracht worden: 'Vorschriften über die Koedukation werden nur dazu führen, höhere Mädchenanstalten zu verhindern oder zu erschweren.' Überhaupt waren die 'Sympathien' der Kammer 'für die Gemeinschaftserziehung' nur sehr gering. Sie erteilte deshalb, und der Ausdruck und der Beschluß ist in das Gesetz übergegangen, 'der obersten Schulbehörde' nur die 'Ermächtigung', 'ausnahmsweise' 'in besonderen Fällen' Mädchen den Eintritt in Knabenschulen zu gestatten, und fügte dieser Ausnahme noch zwei Beschränkungen hinzu: Es ist die Zustimmung der betreffenden Gemeindevertretung erforderlich, und 'die Ermächtigung beschränkt sich auf die Zeit bis zum Ablauf des Jahres 1920'. Das letztere entspricht der Tatsache, daß Sachsen die Gemeinschaftserziehung in der Weise bereits hatte, daß die Staatsregierung 'kraft ihrer Dispensationsbefugnisse' 'in ganz geringem Umfange' Mädchen in die höheren Knabenschulen zuließ, eine Übung, mit der nicht sofort gebrochen werden konnte, von der aber die Deputation in der Kammer erklären ließ, daß sie sie 'nur schweren Herzens noch eine Zeitlang weiter dulden' wolle.

So besteht abweichend von Preußen, dessen Regierung der Gemeinschaftserziehung durchaus abgeneigt ist, in Sachsen, dessen Regierung ihr nicht in demselben Grade abgeneigt ist, die gemeinsame Erziehung der Geschlechter in den höheren Schulen einstweilen noch zu Recht.

Auch die Einrichtung der gesamten Schulen in beiden Ländern bietet

mancherlei Berührungspunkte. Die zehnklassige Schule ist als Typus anerkannt, das normale Alter des Eintritts und des Austritts ist mit sechs, bezw. sechzehn Jahren festgesetzt. Abweichend von den Knabenschulen und dem Traum der Einheitsschule wenig entsprechend ist in Preußen die Unterstufe in Verbindung mit der Schule gebracht, statt der gemeinsamen Volksschule zugewiesen zu werden. Das sächsische Gesetz dagegen trennt die 'Vorschulklassen' ab und beginnt die höhere Schule mit Klasse VII, in die die Schülerinnen mit dem erfüllten neunten Lebensjahr eintreten. Die Schüler- und die Stundenzahlen sind im Maximum festgelegt, jene für Preußen etwas höher, indem auch auf der Oberstufe 40 Schülerinnen zugelassen sind, während Sachsen dort nicht über 30 hinausgeht, — diese etwas niedriger: Preußen kommt in Wirklichkeit in Klasse I nur auf 24, Sachsen auf 26 wissenschaftliche Stunden.

Da sind auch Abweichungen in den Unterrichtsgegenständen und der Wochenstundenzahl. Sachsen lehrt in den Mittelklassen die Stenographie und verbindet den kunstgeschichtlichen Unterricht ausschließlich mit der Zeichenstunde. Die Wochenstundenzahl der Klassen VII—I beträgt in den wissenschaftlichen Fächern für Preußen 162, für Sachsen 168. Bei gleichen Zahlen in Religion, Französisch, Englisch, Geschichte und Geographie ist Sachsen in Mathematik um 3, in Naturgeschichte um 5 Stunden voran, ein Vorsprung, den Preußen durch eine Mehrstunde im Deutschen kaum wieder einholt.

Sachsen führt eine Abgangsprüfung am Schluß der Schule ein, die es der Reifeprüfung an der Realschule für gleichwertig hält. Preußen verwirft diese Prüfung, weil es die Erziehungsaufgabe der Schule in den Vordergrund stellt, die nicht durch die Lehraufgabe beeinträchtigt werden darf. Abgangsprüfungen nämlich sind geeignet, letztere ungebührlich voranzustellen. (Nach einem amtlichen Gutachten aus dem Jahre 1899, mitgeteilt in der Schrift von Bremens 'Das höhere Mädchenschulwesen', 1908, S. 12.) Es ist bekannt, und Sachsen verweist darauf, daß sich eine kräftige Strömung in Fachkreisen gegen das Fehlen der Abgangsprüfung bemerkbar gemacht hat.

Was das Lyzeum anbetrifft, so fällt in Sachsen das Fehlen des höheren Lehrerinnenseminars auf. Man verzichtet darauf, weil die vorhandenen Lehrerinnenseminare 'nach ihren Einrichtungen und Lehrzielen' dasselbe leisten, was Preußen durch diese besondere Einrichtung erst erreichen will.

Ferner ist dem sächsischen Lyzeum die Aufgabe genommen, in besonderen Kursen Sprach-, Hauswirtschafts-, Handarbeits- und Turnlehrerinnen auszubilden. Sachsen begründet das mit dem Hinweis 'auf besser geeignete Anstalten, welche für diese Zwecke vorhanden sind'. Wenn natürlich in Preußen diese Veranstaltungen privater Art ebenfalls nicht fehlen, so erkennt man unschwer die Absicht der Regierung in bezug auf die Zentralisierung und Verstaatlichung der Mädchenbildung, welche der bisher beobachteten Zerstreuung und dem privaten Charakter jener ein Ende machen dürfte. Übrigens warnt eine Autorität auf dem Gebiet der Frauenschule (Auguste Sprengel, Die allgemeine Frauenschule, 1909, S. 74 ff.) ausdrücklich davor, die Frauenschule irgendwie als Fachschule anzusehen.

Beide Länder setzen für den Eintritt in die Frauenschule die abgeschlossene Bildung der Mädchenschule voraus; beide befürworten eine freiere Lern- und Lehrweise in der Schule. Sie gestatten deshalb größere Freiheit in der Zusammensetzung des Lehrkörpers und in der Auswahl der Stunden; sie fordern einen zweijährigen Besuch, räumen jedoch in einer gewissen Weitherzigkeit den einjährigen Besuch unter Umständen ein. Sachsen scheidet sehr bestimmt zwei Schulgruppen, die höhere Frauenbildungsschule und die höhere Haushaltungsschule, während Preußen in dem verbindlichen Fach der Pädagogik den Zusammenhang beider Gruppen festhält. Preußen läßt die schultechnische Möglichkeit bestehen, die Frauenschule an die höhere Mädchenschule anzuschließen oder selbständig zu begründen, ja verbindet sie unter Umständen mit dem höheren Lehrerinnenseminar, Sachsen kennt die Frauenschule nur in der Verbindung mit der höheren Mädchenschule oder mit der Studienanstalt. Maßnahmen, die nicht überall Anklang gefunden haben, bezw. finden werden.

Infolge der einfacheren Gestaltung seines Lyzeums nimmt Sachsen den Ruhm für sich in Anspruch, 'eine einfachere Ausgestaltung des höheren Mädchenbildungswesens' angestrebt zu haben.

In der Studienanstalt weichen beide Staaten erheblich voneinander ab. Preußen kennt nur eine einzige Form und spricht von drei verschiedenen Kursen, von drei Zweigen, unter denen in mehreren Fächern Kombinationen möglich sind. Die Studienanstalt erscheint auch nicht als selbständiges Gebilde; sie ist vielmehr 'in der Regel' mit der höheren Mädchenschule unter eine Leitung zu vereinigen. Zudem ist sie — wenig liberal — an eine Bedingung geknüpft: sie soll nur dort errichtet werden, wo bereits eine Frauenschule besteht.

Nach den sächsischen Bestimmungen ist die sechsklassige Studienanstalt als eine vollkommen selbständige Anstalt gedacht, die sich allerdings aus Sparsamkeitsgründen, also rein äußerlich, an die Mädchenschule anschließen kann, ein Unterschied, der jedoch kaum mehr als formelle Bedeutung beanspruchen darf. Ihre Grundform ist das Reformrealgymnasium, das den Vorzug vor dem Gymnasium erhalten hat: denn eine 'gymnasiale Abteilung' soll erst 'nach Befinden' 'abgegabelt' werden.

Ein Neues jedoch stellt der dreiklassige Aufbau Sachsens dar, der an das preußische Oberlyzeum vom Jahre 1906 erinnert. Sein Lehrgang ist die unmittelbare Fortsetzung der höheren Mädchenschule und bezeichnet eine Art von viertem Weg zum Abiturium. Der Aufbau nämlich hat nach dem Gesetz vom 16. Juni 'die wissenschaftlichen Unterrichtsfächer' der höheren Mädchenschule 'unter Hinzutritt von philosophischer Propädeutik und Psychologie sowie mit wahlfreiem Lateinunterricht'. Die sächsische Kammer hat der Form des Aufbaus den Vorzug gegeben, 'auch mit Rücksicht darauf', daß die jungen Mädchen erst in einem späteren Lebensalter genötigt werden, sich für den akademischen Beruf zu entscheiden.

Es wird nunmehr Aufgabe der obersten Schulbehörde sein, 'die Lehrziele' und 'die Verteilung des Unterrichtsstoffes auf die einzelnen Klassen' zu be-

stimmen, damit dieser 'Weg' zu allgemeiner Anerkennung kommt. Denn der 'Weg' soll ein 'besonderer' sein, der Lehrplan 'nicht schematisch in den der Oberrealschulen hineingezwängt' werden. Das Dekret vom 14. Nov. 1909 hatte bekanntlich neben diesem Aufbau noch die sechsklassigen Oberrealschulkurse, die jetzt beseitigt sind.

Folgende Übersichten über die Leistungsmöglichkeiten ergaben sich:

a) Die höhere Mädchenschule mit dem dreiklassigen Aufbau bleibt hinter der sechsklassigen Studienanstalt (Oberrealschule) in je 3 Stunden Mathematik und Geschichte, sowie in 5 Stunden Naturkunde zurück; voran ist sie in 3 Stunden Deutsch. Die sächsische Regierung erkennt auch an, daß sie nur 'nahezu' dasselbe leistet wie die sechsklassige Studienanstalt.

b) Die Studienanstalt (Oberrealschule) dagegen ist hinter der sächsischen Oberrealschule nur in 3 Stunden Mathematik zurück; sie holt das reichlich durch Mehrstunden in Geographie, Geschichte, Englisch, Deutsch (je 1), in Religion (3) und Naturkunde (7) ein.

c) Auch der dreiklassige Aufbau ist hinter der Oberrealschule in 6 Stunden Mathematik und 1 Stunde Geschichte zurück, voran jedoch in Naturkunde, Geographie, Englisch (je 2), Religion (3) und Deutsch (5 Stunden).

d) Nun übertrifft die Wochenstundenzahl der sächsischen Knabenoberrealschule die preußische in Religion, Geschichte, Geographie (je 1), in Mathematik und Naturkunde (je 2), in Deutsch (7 Stunden), und Preußen ist nur um 3 Stunden Englisch und 4 Stunden Französisch voraus.

e) Auch die Wochenstundenzahl des sächsischen dreiklassigen Aufbaus übertrifft die preußischen fünfklassigen Oberrealschulkurse in Deutsch und Geographie (je 2), in Mathematik (3), in Naturkunde (8), und wird nur durch 3 Stunden Englisch übertroffen.

Daraus dürfte hervorgehen, daß die im Dekret vom 14. Nov. 1909 vorgesehene Oberrealschulbildung der sächsischen Mädchen der preußischen zum mindesten gleich, besser sogar überlegen war, und wenn den preußischen Abiturientinnen die Universität erschlossen ist, so war die 'Erwartung' der sächsischen Regierung wohl berechtigt, daß die zuständigen 'Behörden denjenigen Frauen, die das Reifezeugnis einer sächsischen Studienanstalt besitzen, die Immatrikulation nicht versagen werden'. Der nunmehr gesetzlich festgelegte 'vierte Weg' hat also, wie gesagt, seine Berechtigung erst zu erweisen, und das abschließende Urteil muß so lange ausgesetzt werden, als die Lehrziele und Stoffverteilungspläne noch nicht vorliegen.

Bei der Studienanstalt gymnasialen und realgymnasialen Charakters kann die Ebenbürtigkeit keinem Zweifel unterliegen. Die sächsische ist überall der preußischen voran: im Französischen um 2, im Englischen (Realgymnasium) um 3, in Geographie (Realgymnasium) um 2, in Mathematik um 4, in Naturkunde um 4 (Gymnasium), bezw. 7 (Realgymnasium), im Latein (Gymnasium) um 4 Stunden.

Ein gemeinsames Gebrechen haben beide Pläne. Preußen hat noch 6 Stunden Englisch in der Gymnasialsexta und -quinta und bricht dann ab. Sachsen verbessert dies, indem es den englischen Unterricht in den entsprechenden Klassen (III^b, III^a) ausfallen läßt, nun aber den Fehler macht, daß der englische Unterricht auch für das Realgymnasium in den genannten Klassen zwei Jahre hindurch ruht.

Was endlich den Rang der so eingerichteten Schulen betrifft, so bestimmen beide Staaten sie als höhere Schulen im Sinne ihrer Gesetze und sichern den Lehrkräften das Gehalt ihrer an Knabenschulen wirkenden Amtsgenossen, allerdings ohne daß Sachsen über 'Titel und Rang' eine Bestimmung erläßt. Der Grundsatz der Gleichstellung ist im übrigen weder in Sachsen noch in Preußen durchgeführt, nämlich insofern nicht, als die Zusammensetzung der Kollegien durchaus eine untergeordnete ist. Allerdings seminaristische Lehrer kommen für Preußen nur auf der Unterstufe in Betracht. Während aber Sachsen die Tätigkeit von Mittelschullehrern und solchen Lehrerinnen, die ein höheres Seminar besucht haben, überhaupt nicht kennt, läßt Preußen diese Kategorie von Lehrern und Lehrerinnen bis zur Hälfte der Stundenzahl in den Mädchenschulen und auch in den Klassen VI und V der Studienanstalt zu.

Es ist ja bekannt, daß das Bestreben in Preußen überhaupt dahin geht, die Mittelschullehrer in die höheren Lehranstalten einzuführen, ein Bestreben, das der bisherigen Entwicklung geradezu widerspricht. Soll nämlich nach Erlassen von 1878 und 1887 in der Realschule wenigstens die Hälfte der Lehrer akademische Bildung besitzen, und soll 'für die Verwendung seminaristisch gebildeter Lehrkräfte ein größerer Spielraum gelassen werden, als das bei den übrigen Kategorien höherer Lehranstalten der Fall ist', so hat doch die Entwicklung dahin geführt, daß z. B. 1905 nur 18% der wissenschaftlichen Stunden in Realschulen von Nichtakademikern erteilt wurden. Hat Preußen durch die Aufbesserung vom Juni 1909 seinen Oberlehrerstand an Rang und Gehalt gehoben, eine Hebung, die seinem Schulwesen zugute kommt, so kann die Einführung oder Wiedereinführung der Nichtakademiker einer Reaktion nahezu gleichkommen. Allerdings der Erlaß vom 26. Dez. 1909, der die Mittelschullehrer auf die Unterstufe der höheren Lehranstalten beschränkt, dürfte wenigstens fürs erste diese Gefahr beseitigt haben.

Indem Preußen außerdem auch Geistliche unter die 'akademisch gebildeten Lehrkräfte' seiner Mädchenschulen begreift, gewinnt sein Lehrkörper eine Buntscheckigkeit sondergleichen, von der sich jedoch die Regierung zu Zeiten 'eine gewisse Frische und Lebendigkeit in der Arbeit der Schule' versprochen hat (s. von Bremen, a. a. O. S. 5).

Einheitlicher ist der sächsische Lehrkörper auch gerade nicht, ebenso nicht vollwertig im Sinne der höheren Schule. Letzteres kann nur von der Studienanstalt gesagt werden, die nur akademisch gebildete Lehrkräfte enthält.

Allein dadurch, daß die höhere Mädchenschule nur 'mindestens drei Fünftel aller Lehrer und Lehrerinnen einer Anstalt, einschließlich des Direktors,' 'akademisch vorgebildet' zu haben braucht, daß also 'im übrigen' seminaristisch vor-

gebildete Lehrkräfte 'in allen Klassen' verwendet werden, sinkt der Lehrkörper der höheren Mädchenschule unter das Niveau, das die höhere Knabenschule behauptet, und das sie beanspruchen muß. Die Befürchtungen des Oberbürgermeister Dr. Beutler in der Kammersitzung vom 11. März, daß hierdurch 'eine gewisse Deteriorierung des Ansehens dieser Schulen' (in Verbindung mit dem hinter den Realschulen zurückbleibenden Lehrziel) eintreten würde, scheinen in der Tat nicht ungerechtfertigt.

Allerdings, die sächsische Mädchenschule hat immer noch mehr Akademiker als die preußische. Den 'drei Fünfteln' des sächsischen Kollegiums steht in Preußen nur ein Drittel gegenüber. Das preußische Kollegium nämlich hat, abgesehen von der Unterstufe, 4 Akademiker, 4 'ordentliche Lehrer oder Lehrerinnen', die die Mittelschulprüfung oder die Schlußprüfung des höheren Seminars abgelegt haben, 3 technische Lehrer, 1 Volksschullehrer bezw. -Lehrerin.

Jedenfalls aber ist der sächsische Lehrkörper auch nicht einheitlicher. Denn Sachsen begreift unter seinen Akademikern die Kandidaten der Pädagogik, Seminaristen, welche ein dreijähriges Studium an der Universität Leipzig durchgemacht haben. Diese sächsischen Kandidaten der Pädagogik aber bilden die sächsische Parallele zu der preußischen Oberlehrerin, welche nach der Verfügung vom 3. April 1909 trotz seminaristischer Vorbildung zum Studium und zum Examen pro facultate zugelassen wird.

Beide aber, Kandidaten der Pädagogik und seminaristische Oberlehrerinnen, werden in ihrem Unterricht gleich bewertet. Sie unterrichten im besonderen in der Studienanstalt gemeinsam und erteilen 'in der Abgangsprüfung Berechtigungen, die sie selbst nie erlangt haben'. Der Lehrkörper der Studienanstalt steht also hinter der Knabenschule zurück.

Fassen wir die Resultate zusammen, so hat sich uns ergeben, daß die Beweggründe zu der Schulgesetzgebung beider Staaten die gleichen sind, wie denn auch ihre Stellung zur Frauenbewegung übereinstimmt. In der Durchführung der Reform indes weicht Sachsen vielfach von Preußen ab. Man wird beachten, daß jenes den erkannten Grundsatz in der Frage der Gemeinschaftserziehung langsam durchführt; man wird zugeben, daß seine etwas einfacheren Schulformen abgesehen von der Mathematik etwas höhere Leistungen wahrscheinlich machen. Man wird endlich feststellen, daß die Lehrerkollegien hüben wie drüben weder einheitlich noch der Knabenschule gleichwertig sind.

Beide Staaten haben sich des Beirates der Fachmänner in ausgiebiger Weise bedient, Preußen in der bekannten Januarkonferenz von 1906, Sachsen in der Maiberatung von 1909. Aber während Preußen den Weg der Verordnung wählte, ging Sachsen den der Gesetzgebung, beteiligte seine Stände an dem Werk und erleichterte sich dadurch die Einführung der Reform nicht unwesentlich.

Gleich groß ist die soziale Bedeutung der Reformwerke: Das Bildungsideal des weiblichen Geschlechtes hat sich zugunsten einer realeren Weltanschauung verschoben, insofern als Mathematik und Naturwissenschaften einen Platz in der Schule erlangt haben, und insofern die Notwendigkeit erkannt ist, daß die Frau auch über die Schule hinaus für das häusliche oder das Berufsleben sich weiterbilden muß.

Gleich groß ist die politische Bedeutung, insofern als das sieghafte Vordringen des weiblichen Einflusses im öffentlichen Leben in der Reform nachweisbar ist und durch sie gewaltig verstärkt wird.

Eine besondere politische Bedeutung dürfte noch darin gefunden werden, daß, wenn nicht alle Anzeichen trügen, die Reform eine Periode der Verstaatlichung des Mädchenschulwesens im Sinne des Übergangs der Verwaltung an die Städte oder den Staat einleiten wird, nachdem die Schule in Sachsen wie in Preußen bislang größtenteils privaten Händen anvertraut war. Denn die Reformen belasten den Schuletat hüben wie drüben in ganz empfindlichem Maße, so daß kaum ein Geschäft in dem Betrieb der Schule erblickt werden kann.

Stand also in beiden Staaten zu erwarten, daß die privaten Schulen oder ein großer Teil von ihnen der Aufgabe nicht gewachsen sein und also eingehen würde, so mußte man an die Errichtung staatlicher oder städtischer Anstalten denken. Eine schnelle Gründung vieler solcher Schulen war nicht gut möglich, da die Schullasten ohnehin schwer genug sind. Deshalb mußte man der Privatschule entgegenkommen und ihr Erleichterungen gewähren.

Preußen hat das in der Anerkennung von Rumpfschulen als höheren Mädchenschulen, in der Berechtigung zu Entlassungsprüfungen unter bestimmten Bedingungen, in der Milderung der Forderung eines Prozentsatzes männlicher Lehrkräfte, in der Zulassung von nicht vollbeschäftigten Lehrkräften und endlich in dem Erlaß von 'Übergangsbestimmungen' getan.

Sachsen hat auch 'Übergangsbestimmungen' (§§ 5. 26), geht jedoch noch über Preußen hinaus, indem es Prüfungskommissionen an privaten höheren Mädchenschulen (nicht an Studienanstalten) einrichtet, indem es Lehrerinnen zur Leitung von privaten Anstalten aller Art zuläßt, an der Studienanstalt selbst Kandidatinnen der Pädagogik (an der öffentlichen kommen nämlich nur Kandidaten des höheren Schulamts für die Leitung in Betracht), endlich indem es die Bezeichnung 'höhere Mädchenschule' oder 'Studienanstalt' für private Schulen zwar von den Vorschriften des Gesetzes abhängig macht, jedoch die Festsetzung der Gehälter unterläßt.

Und dieser letzte Umstand bewahrt die sächsische Privatschule vor der großen 'Last', die die preußische nur mit saurer Mühe tragen wird.

Dennoch wird die so begünstigte Privatschule der staatlichen oder städtischen endlich weichen müssen. Mit der staatlichen oder der städtischen Schule wird dann der letzte Rest der alten Standesschule, was die Mädchenschule so lange war, schwinden. Und auch hierüber scheint Klarheit im Reformprogramm beider Länder zu herrschen.

BRIEFWECHSEL
ZWISCHEN KARL OTFRIED MÜLLER UND LUDWIG SCHORN

Herausgegeben und erläutert von Siegfried Reiter

(Fortsetzung von S. 315)

10

L. Schorn an O. Müller.

Mein geliebter Freund!

Empfangen Sie meinen herzlichsten Dank für Ihren schönen trefflichen Aufsatz[1]), der mich recht in innerster Seele erfreut hat. Was ist es doch für ein göttliches Streben im Menschen, das Streben nach Wahrheit! Und wie wickeln sich alle Seelen- und Geisteskräfte los und schlingen sich wieder zu einer schönen Kette und stärken sich gegenseitig, wenn es gilt, ein weites Gebiet der Vergangenheit auszumessen — das dann die herrliche Kunst der Rede so lebendig vor die innern Augen malt, daß jeder glaubt, es koste gar keine Mühe, solchen Standpunkt, von dem man so vieles klar überschaut, zu gewinnen. Wenn ich mirs für meine innere Glückseligkeit schon zum größten Gewinn schätze, unter den Freunden, die mir das günstige Geschick auf der Welt vergönnt hat, auch Sie gefunden zu haben, so betrachte ich es jetzt als eine doppelt glückliche Fügung, da aus diesem Freundschaftsbund etwas so Erhebendes und Förderndes für die Wissenschaft entstanden ist. Mit immer neuem Vergnügen lese ich Ihre Schrift, Sie haben alles so klar und ernst und kräftig behandelt, und dringen recht darauf, das Mindeste zu scheiden, alle Verhältnisse zu berücksichtigen, alles an seinen gehörigen Platz zu stellen. Ich gestehe Ihnen, daß es mir Mühe kosten wird, Ihnen darauf zu antworten. Aber trotz dem mir so vieles einleuchtet, manches ganz nach meinem Sinn ist, kann ich Ihnen doch nicht alles zugeben, besonders was das Attische betrifft. Sehr lieb ist mir, was Sie am Eingang von der Kunstfähigkeit und Kunst überhaupt gesagt haben, worauf ich zurückkommen muß, weil es allein den Gesichtspunkt feststellen kann.

In Ihren so freundlichen Anreden zu Anfang und am Schlusse muß ich mir doch erlauben, ein Paar Worte zu ändern. Sie beziehen sich erstens auf meine Aufforderung an Sie, die Sie in der Anzeige des Dreyfußes[2]) nun gefunden haben werden, wo ich nicht erwähnt, daß Ihre Mittheilung ins Kunstblatt kommen würde, und enthalten zweytens ein Lob für mich, das ich nicht ins Publikum schicken kann, so sehr es mich aus dem Munde eines theuern Freundes erfreut hat.

Für Ihre Abhandlung zugleich den herzlichsten Dank. Es hat mich gar sehr gefreut, daß Sie in der Note mit so viel Reverenz gegen Creuzer[3]) gesprochen haben.

[1]) Vgl. S. 313[5]. [2]) Vgl. S. 307[5]. 313[4].

[3]) Die auf Creuzers Symbolik[2] I 778 sich beziehende Note lautet (De tripode Delphico S. 10[54]): *In quibus plura, ut etymologias nominis Mycenarum inficetas, a V. D. sophistice in rem suam conversa dicerem, nisi viri gravitatem suspicerem et candidum sincerumque animum.*

Er ist selbst manchmal etwas heftiger und schärfer, wie Sie im zweyten Bande der Symbolik den Beweis finden[1]), aber dann auch wieder herzensgut und meynt es so grundredlich, daß zwischen ihm und gleichgesinnten, wenn auch von seinen Ansichten noch so sehr abweichenden Menschen, nicht wohl eine persönliche Differenz eintreten kann. — Die Blätter, die Ihren Aufsatz enthalten, werde ich Ihnen ungesäumt schicken.

Also geht es so rasch vorwärts mit der Topographie von Athen! Wer wollte Göttingen nicht Glück wünschen zu einem so fleißigen Alterthumsforscher, der noch manchen verborgenen Schatz mit seiner Wünschelruthe entdecken wird. Leider kann ich Ihnen nichts beytragen, als den Titel einer englischen Schrift, die Sie vielleicht schon haben, in N. 63. des K[stbl.].[2])

Und so leben wir, so streben wir, zwar in rastl[osem], aber nicht in fruchtlosem — sondern in recht, d[as] wollen wir hoffen — gedeihlichem und erklecklichem Bemühn. Möchten wir unsre Arbeiten auch al[le] besser haben, wenn sie fertig sind — es geht uns wie [den][3]) Künstlern die ihre Bilder nur ansehen so lang sie daran arbeiten.

Schier hätte ich bey der großen Hitze, die ganz Stuttgart niederdrückt und schläfrig macht, eine Hauptsache vergessen, den Apollon des Kanachus.[4]) Äußerst begierig bin ich auf diese zweyte Abhandlung, da ich mir — ich gesteh' es — gar nicht recht denken kann, was Sie in petto haben. Soll er doch wieder hinter Phidias? Wohl nicht? Wie sehr freue ich mich, dieß bald von Ihnen zu erhalten.

Leben Sie wohl. Ich liege an Ihrer Brust und küsse Sie tausendmal. Treu und immer Ihr

St[uttgart,] 16. Aug. 20. Schorn.

Adresse: Sr. Wohlgeboren Herrn *Dr. C. O. Müller* Professor der Alterthumskunde in *Göttingen.* frey.

---

[1]) In der gerade (1820) erschienenen zweiten Ausgabe der Symbolik (II 676[895]) erklärt Creuzer, diejenigen in ihrem Glauben nicht irre machen zu wollen, die alles Griechische rein für sich und abgesondert von allem anderen, besonders vom Orientalischen, nehmen. 'Aber wenn ein junger Mann, von rühmlicher und gründlicher Forschbegierde beseelt, Zeit und Kräfte in solchen Bemühungen verbraucht, dann wird es Pflicht, ein sonst gern beobachtetes Stillschweigen zu brechen. K. O. Müller in seiner verdienstlichen Schrift, Orchomenos und die Minyer betitelt, belehrt uns S. 106 ff., daß Homer, Herodot, die Tragiker und andere nichts von einer Saïtischen Kolonie in Attika wissen. . . . Wen die Begriffe, wen Ton und Inhalt der Religionssätze, wen die organische Ganzheit eines Mythus nicht überzeugen, wie sollte der zu überzeugen sein? . . . Ich habe keine Verpflichtung auf mich genommen, für den Orient Jünger zu werben; aber nun muß ich auch von andern die Vergünstigung erwarten, . . . das Morgenland in Religion und Mythus für das Principale zu halten (vgl. auch S. 288. 292. 700[400]. 702[445]).' Eine polemische Anmerkung gegen diese Auslassungen Creuzers findet sich in Müllers Abhandlung Minervae Poliadis sacra usw. S. 4[2].

[2]) Im Kunstblatt vom 7. August 1820 S. 252 wird unter neuen artistischen Werken erwähnt: The Topography of Athens, with some Remarks on its Antiquities. By Lieut. Col. Leake. London, John Murray 1820.

[3]) Beim Ablösen des Siegels wurden einige Zeilenenden verstümmelt.

[4]) Im K.-Bl. 1821 Nr. 16 vom 22. Februar (= Kl. deutsche Schr. II 537—545) ist Müllers Aufsatz: Über den Apollo des Kanachos abgedruckt, worin er den jüngeren Künstler des Namens, Schüler des großen Polyklet von Argos (gegen Olymp. 95), von dem älteren, dem Bruder des Aristokles (ungefähr ein Jahrhundert früher), unterscheidet.

11

L. Schorn an O. Müller. Stuttgart, 4. Okt. 1820.

Theuerster Freund!

Hierbey erhalten Sie den Abdruck von Ihrem feindseligen Aufsatze.[1]) Ich habe schon lang nichts von Ihnen gehört. Wahrscheinlich sind Sie noch auf Ferien, vielleicht nach Breslau und Dresden. Letzthin hatte ich das Vergnügen Hrn. Consistorialrath Wachler[2]) bey seiner Durchreise hier kennen zu lernen. Ein gar lebendiger biederer Mann! Auch ich war auf 14 Tage im Vaterlande; nun geht es wieder frisch an die Arbeit, dem Winter zu, wo man ohnehin gern am Pulte bleibt. Ich habe viel vor mir, bis ich Ihren Brief beantworte. Sie haben mir den Kampf schwer gemacht, und auf jeden Fall wird es wohl gut seyn, Ihren zweyten Aufsatz über den Apollon des Kanachos abzuwarten, worin sich wahrscheinlich manches noch weiter entwickeln wird. Den Titel Ihrer Abhandlung über den Tempel der Athena Polias fand ich zu meiner Freude schon im Michaelismeßkatalog.[3]) Sie sind ein fleißiger Arbeiter im Weinberge.

Böttiger schrieb mir vor kurzem einige Zeilen — er ist nach der Badereise sehr unwohl geworden und klagt sehr über viele Geschäfte. Mein Beytrag über die Minervenstatuen zu Dresden soll erst in den zweyten Band der Amalthea.[4]) Ich fürchte sehr es sey eine meiner schlechtesten Arbeiten.

Heeren wird hier von seiner Schwägerin[5]) erwartet.

Verzeihen Sie diesen lakonischen Brief, ich bin gedrängt von einer Menge lästiger Geschäfte. Wären Sie doch einmal da, damit wir ordentlich reden könnten! Indessen bleiben Sie mir gut und schreiben bald einige Zeilen. Stets und unwandelbar

Ihr

treuer

Schorn.

12

L. Schorn an O. Müller. Stuttgart, 13. Jan. 1821.

Hier, mein theuerster Freund, eine schöne Gelegenheit, wenn Sie Lust haben, nach Olympia zu reisen![6]) Ich wollte, wir könnten mit einander dahin gehen — so hätt'

---

[1]) Vgl. S. 313[5].

[2]) Johann Friedrich Ludwig Wachler (1767—1838), seit 1815 Professor der Geschichte in Breslau (ADB. 40, 416 ff.), wo Müller dessen Vorlesungen gehört hatte.

[3]) Im K.-Bl. 1820 Nr. 87 vom 30. Oktober wird Müllers Abhandlung (vgl. S. 314[2]) bereits unter den ins Kunstfach einschlagenden Werken aus dem Katalog der Leipziger Michaelismesse 1820 verzeichnet.

[4]) 'Meine Badereise', schreibt Böttiger in dem mir vorliegenden Briefe (Dresden, 11. Sept. 1820) an Schorn, 'hatte die widrigste Wirkung. Ich war abgestumpft, leidend, gelähmt! Doch mußt ich meine öffentliche Vorlesung unter einem unglaublich lästigen Zudrang von Fremden halten, die mir fast jede Minute raubten . . . Den herzlichsten Dank für Ihren mir sehr willkommenen, sehr geistreichen Aufsatz'. Im Vorbericht zum ersten Bande der Amalthea S. XV kündigt Böttiger die 'scharfsinnige' Abhandlung Schorns (vgl. S. 303[1]) an, die auch Müllers Zustimmung fand (GGA. 1823 St. 24 vom 10. Februar S. 238).

[5]) Therese Huber, die Schwester von Heerens Gattin Wilhelmine geb. Heyne (vgl. S. 304[1]).

[6]) Das Kunstblatt 1821 Nr. 2—4 vom 4.—11. Jan. enthält einen Aufsatz von Dr. Sickler: Erinnerung an unseres Winckelmanns Idee zu einer Ausgrabung in Olympia und Vorschlag zu einem Nationaldenkmal zu Ehren Winckelmanns. Sickler empfiehlt, Nachgrabungen in Olympia auf Subskription anzustellen, alle teils daselbst teils an anderen Orten Griechenlands wiedergewonnenen Kunstwerke in einer Hauptstadt Deutschlands in einem und dem-

ich doch Hoffnung, wieder einmal ordentlich mit Ihnen zu reden. Ich glaube, Sie schreiben Ihre Briefe nun anderswohin — es ist ja eine Ewigkeit, seit ich die letzte Zeile von Ihnen erhielt. Wollen Sie mir den Gefallen thun und den Vorschlag beherzigen, auch etwa mir einiges darüber schreiben? Und dann haben Sie wohl auch die Güte, von den drey Exemplaren eines an Heeren (wobey ich mich bestens ihm zu empfehlen und meine hochachtungsvolle Ergebenheit zu bezeigen bitte), und das andere an Bökh gelangen zu lassen.

Wie steht es um den Apollon des Kanachos? Ich sammle feurige Kohlen auf Ihr Haupt! Prof. v. d. Hagen[1]) hat mir einen langen Aufsatz über die äginetischen Bildwerke gesandt, worin Ihre Künstlerchronologie aus den Aegineticis angenommen ist.

Und wie leben Sie sonst innerlich und äußerlich? Möchten Sie denn dem Freunde nichts erzählen? Mir geht es noch immer wohl — vollauf in Beschäftigung und in einem großen Kreise von Menschen läuft mir die Zeit nur gar zu schnell. Böttiger hat meine künftige Arbeit am Tischbein'schen Homer schon in die Welt posaunt, obgleich ich noch nicht deßhalb abgeschlossen habe.[2])

Dieser Tage sprach ich mit Lord Elgin[3]) über Olympia. Er meynt, gewiß sey dort noch am meisten zu finden, aber die üble Luft habe bisher die Reisenden vom Ausgraben abgehalten. Man müßte also genau die gute Jahreszeit wählen.

Ihren *Minervae Poliadis templum* habe ich noch nicht gesehen, hoffe ihn aber bald zu erhalten. Arbeiten Sie nun am zweyten Theil der hellenischen Geschichten?[4])

So manches hätt' ich Ihnen noch zu sagen, von der Madonna zu Loretto bis zur ägyptischen Isis — vom *Ἕως ἐστραγάλιζον*[5]) bis zu den Kolossen in Nu-

selben Lokale zu vereinigen, das die Bestimmung hätte, 'Winckelmanns Denkmal unter uns zu sein'. In einer Nachschrift der Redaktion werden diese Vorschläge der aufmerksamen Prüfung und tätigen Mitwirkung aller Kunst und Vaterland liebenden Deutschen empfohlen, besonders aber wird von der Kunstliebe der deutschen Fürsten die bereitwilligste Begünstigung dieses Unternehmens erhofft.

[1]) Friedrich Heinrich von der Hagen (1780—1856), der altdeutsche Philologe, hielt, zum ordentlichen Professor in Breslau befördert, am 30. Juli 1821 seine Antrittsrede über die Ägineten (ADB. 10, 333). Hagens Aufsatz ist abgedruckt K.-Bl. 1821 Nr. 36—38 vom 3.—10. Mai. Seine Ausführungen über den mythischen Smilis und Epeus (S. 143) sind geradezu eine Übersetzung des betreffenden Abschnitts aus Müllers Aeginetica S. 97.

[2]) Vgl. S. 310[7]. In einem nicht unterzeichneten Aufsatz: Studien für die bildliche Altertumskunde in Deutschland (Beil. zur Allg. Ztg. 1821 Nr. 3 vom 6. Jan.) schreibt Böttiger: 'Es war noch ein Vorrat unedierter Kupferplatten und Zeichnungen zu diesem Werke vorhanden, welche . . . Cotta von . . . Dr. Schorn in Stuttgart herausgeben läßt . . . Der neue Herausgeber, der Gelehrsamkeit mit Geschmack verbindet, . . . bürgt für die Güte dieser längst erwarteten Fortsetzung.'

[3]) Thomas Bruce, Earl of Kincardine Earl of Elgin (1766—1842), bekannt durch die Elgin Marbles im Britischen Museum.

[4]) Der zweite Band der Geschichten hellenischer Stämme und Städte: Die Dorier; vier Bücher, erschien Breslau 1824.

[5]) Diese Bezeichnung trägt das Kunstwerk auf der Kupfertafel zu K. Levezows Aufsatz in der Amalthea I 175—197: Amor und Ganymedes die Knöchelspieler. Zur Erläuterung eines alten Kunstwerks in dem Königl. Schlosse zu Charlottenburg bei Berlin. Es ist überdies abgebildet in Müllers Denkmälern Taf. LI 649, bei Baumeister I 141 usw. und befindet sich jetzt im Berliner Museum (Beschreibung der antiken Skulpturen, Berlin 1891 Nr. 487): Ein nackter stehender Knabe drückt mit der linken Hand den übergroßen Vorrat der Spielknöchelchen an die Brust und blickt fröhlich lächelnd vor sich hin.

bien[1]) — aber die Zeit drängt mich heute und das Feuer der Eile brennt mir in den Fingerspitzen.

Den herzlichsten Gruß und Kuß! Leben Sie froh und gedenken

Ihres

Schorn.

13

O. Müller an L. Schorn. [Göttingen, Mitte Januar 1821.[2])]

Mein theuerster Freund,

Ich habe Ihnen lange nicht geschrieben, da die Berliner und Breslauer Reise, die ich indessen gemacht habe, mich nicht nur für die Zeit des Reisens sondern auch lange nachher beschäftigt und manche Arbeit liegen zu lassen genöthigt hat. Doch wollte ich Ihnen gleich den versprochnen Aufsatz über Kanachos[3]) mitschicken, zu dem ich eben erst in diesen Weihnachtsferien Zeit gefunden habe. Sie werden wenig oder nichts Neues darin finden; die einzelnen Theile des Aufsatzes liegen schon in Ihren, Thiersch und Völkel's Schriften[4]); nur die Zusammenstellung giebt vielleicht ein neues Resultat. Polemisch ist er gegen Niemanden gemeint. Bei der nothwendigen Polemik, die mir z. B. gegen Creuzer obliegt, habe ich mir vorgenommen mich alles unnöthigen Streitens streng zu enthalten. Aber meinen Sie nicht auch, daß Creuzer mich in dem II Bd. seiner Symbolik auf eine ungerechte Weise behandelt habe; ein und das andremal scheint er mich mit Willen zu mißverstehen.[5]) In dem nächsten Bande, der den Volksstamm der Dorier und zugleich den Cultus des Apollon und der Artemis behandeln soll, denk' ich ihm einen schweren Krieg *ad interneccionem* anzukündigen, und namentlich den Sonnengott nicht etwa blos aus der Homerischen Poesie, sondern aus dem Delphisch-Delisch-Dorischen Cultus herauszuschlagen. Da wird er denn wieder Gelegenheit zu väterlichen Ermahnungen haben, diesen unfruchtbaren Scheideproceß nicht weiter fortzusetzen. Aber ich bin mir bewußt, in dem Dorischen Apollon eine weit erhabnere, größre Idee aufgefunden zu haben, als die Vergleichung mit dem Babylonischen Bel darbietet.[6])

---

[1]) 'Nachrichten über den unterirdischen Tempel von Ipsambul' stehen im K.-Bl. 1820 Nr. 62 vom 3. August. Schorn selbst berichtet über die Reisen des Architekten Gau aus Köln durch Ägypten, Nubien und Palästina (K.-Bl. 1820 Nr. 92 vom 16. Nov.) und bespricht das Werk: Neuentdeckte Denkmäler von Nubien, an den Ufern des Nils von der ersten bis zur zweiten Katarakte, gezeichnet und vermessen im Jahre 1819 ... von F. C. Gau (Stuttgart und Tübingen 1821 ff.), im K.-Bl. 1821 Nr. 68 und 103 vom 23. Aug. und 24. Dez.; 1822 Nr. 15 und 68 vom 21. Febr. und 26. Aug.

[2]) Empfangsvermerk: erh. 26. Jan. 21, beantw. 3. Febr. [3]) Vgl. S. 341[1].

[4]) Die von Schorn, Studien der griech. Künstler S. 199 und Thiersch, Epochen der bildenden Kunst, zweite Abhandlung S. 43 angenommene Scheidung eines älteren und eines jüngeren Kanachos macht sich Müller (S. 61) zu eigen und erwähnt zugleich, daß Völkel (vgl. dessen Aufsatz: Die antiken Skulpturen im Museum zu Cassel in Welckers Zeitschr. f. Gesch. und Auslegung der alten Kunst I [Göttingen 1818] S. 162) in dem Apollon zu Cassel, einem Werke der älteren Kunst, mit scharfem Kennerblick den milesischen Gott erkannt habe (S. 64). — Johann Ludwig Völkel (1762—1829), Direktor der Bibliothek und des Museums zu Cassel (ADB. 40, 233). Seinen Archäologischen Nachlaß (erstes Heft; mehr nicht erschienen) gab Müller heraus (Göttingen 1831).

[5]) Vgl. S. 341[1].

[6]) Gleich zu Beginn seines dem Apollon gewidmeten Kapitels (Die Dorier S. 199 ff.) erklärt Müller den Apollon für keine pelasgische, orientalische, italische, sondern für eine echthellenische, dorische Gottheit.

Heeren hat mir Viel von Ihnen erzählt, und Ihre Bekanntschaft hat ihn sehr erfreut. Er ist doch ein sehr würdiger und vortreflicher Mann, und seine und seiner verehrten Frau Freundschaft gehört zu dem, was mir Göttingen besonders werth macht.

Böttiger schreibt mir von Spohn's Krankheit[1]) höchst trostlose Nachrichten. 'Er werde Ostern kaum erleben'. Ich kann es nicht glauben. Ich kam auf meiner Reise durch Leipzig und habe eine Stunde mit seiner Mutter gesprochen, denn er selbst war nicht zu Hause, und ich mußte gleich wieder fort. Sie erzählte mir seine Krankheitsgeschichte, hoffte aber daß seine Besserung von Dauer und vollkommen sein würde.

Das Leben wird immer ernster, und man muß sich immer mehr an Entsagung, und Aufgeben des Liebsten gewöhnen. Möchten Sie mir alles litterarischen Dispüt's ungeachtet immer so freundlich und liebreich gesinnt bleiben, als es mir Ihre offne und edle Seele verheißt. Ich bin oft bei Ihnen. Ganz der Ihrige

K. Otfr. Müller.

Ich lege ein Exemplar meiner Polias für Sie bei; wollten Sie es etwa mit ein paar Worten im Kunstblatt anzeigen, so würden Sie mich erfreun, und dem Buchhändler nützlich sein, der die Abhandlung möglichst gut ausgestattet hat.[2])

14

L. Schorn an O. Müller. Stuttgart, 3. Febr. 1821.

Mein theurer Freund!

Den herzlichsten Dank für Ihren lieben Brief, Ihre gedruckte Abhandlung und den Aufsatz über Kanachos. Wenn Sie wüßten wie sehr es mich allemal erfreut, so oft ich einige Zeilen von Ihnen erhalte — ich glaube, Sie schrieben mir öfter. Meinen Brief vom 13. v. M. mit den Nummern des Kunstblatts hatten Sie noch nicht erhalten, als Sie den Ihrigen schrieben; hoffentlich ist er Ihnen unterdessen zugekommen. Ich bin begierig zu hören, was Sie dazu sagen.

Leider ist mir bisher so vieles durch Kopf und Hände gegangen, daß ich noch nicht mit Ruhe an die Beantwortung Ihres ersten Aufsatzes denken konnte. Mit wie vielem Vergnügen ich den zweyten[3]) gelesen, darf ich Ihnen nicht erst sagen — es ist alles sehr anschaulich zusammengestellt, das Resultat befriedigend und klar. Wie hätte ich damals, als ich meine Studien schrieb, wohl gedacht, daß meine Polemik mir noch ein freundschaftliches Lob von Ihnen erwerben würde? Ich denke, wir werden auch mit dem Ägyptischen gütlich aus einander kommen, wenn auch nicht so zu meinem Vortheil! Daß Creuzer Sie mißverstehen wolle, kann ich doch kaum glauben. Er ist zwar hartnäckig in seiner Meynung und heftig in seinen Äußerungen, aber dabey gutmüthig und redlich wie nur irgend einer. Und deßhalb sollten Sie auch seine Äußerungen nicht sich zu Herzen nehmen. Aus diesem Streit, von beyden Seiten mit so tüchtigen Waffen geführt, muß nothwendig etwas Ersprießliches hervorgehen.

Höchst überraschend und traurig war mir Ihre Nachricht von Spohns Krankheit; ich wußte kein Wort davon. Worin besteht sie? Er sah damals, als ich ihn sprach, etwas hektisch aus — hat das Unglück da seinen Sitz genommen? Es schmerzte mich

---

[1]) Ausführliches darüber in der Memoria . . . Spohnii, scripsit Gustavus Seyffarth, Lipsiae 1825, S. 29 ff.

[2]) Vgl. S. 314[2]. Eine Anzeige von S[chorn] im K.-Bl. 1821 Nr. 49 vom 18. Juni.

[3]) Vgl. S. 313[5]. 341[4].

sehr, wenn er so jung scheiden sollte — wie viel gienge mit ihm verloren![1]) Wenn Sie ihm schreiben, so grüßen Sie ihn herzlich von mir; ich schrieb ihm neulich bey Gelegenheit der Sicklerschen[2]) Blätter an demselben Tage da ich an Sie schrieb.

Aber ich muß es Ihnen sagen, weil ich nicht ertragen kann, meine Freunde mir trübsinnig zu denken, Ihr Brief scheint mir nicht bloß um deßwillen düster. Oder sollt' ich mich täuschen? Und doch — warum spricht mein sonst so fröhlicher heiterer Freund vom Ernst des Lebens, von Entsagen und Aufgeben des Liebsten? Ich weiß es wohl — dieß läßt sich im Briefe weit leichter fragen als beantworten; auch ist die Stimmung vorübergehend. Aber lassen Sie keine Schwermuth über sich kommen, mein theurer Freund! Ihr heiterer Sinn ist bey Ihren anstrengenden Arbeiten das einzige was Ihre Gesundheit erhalten kann. Entsagen und Entbehren! Ach es ist wohl an jeden im Leben gekommen — aber die Wunde vernarbt auch wieder — und die Welt bietet so mannichfaltige Seiten, an denen die Seele sich wieder erheben kann.

Doch es ist fast, als hätt' ich Sie trösten wollen, und ich weiß doch nicht, ob Sie es nur nöthig haben? Es ist doch eine gar zu leblose Unterhaltung die schriftliche! Wie schnell wären wir einig, nur auf eine Stunde vom günstigen Geschick zusammengeführt!

Empfehlen Sie mich Heeren und seiner verehrten Frau bestens. Auch ich zähle seine Bekanntschaft unter meine frohsten und liebsten und kann es mir denken, welche angenehme Stunden Sie in seinem häuslichen Zirkel verleben.

Ihre Polias konnte ich noch nicht lesen — die Arbeiten drängen sich jetzt bey mir, und ich möchte die schön ausgestattete Schrift recht ruhig genießen. An einer baldigen Anzeige, so gut ich sie zu geben vermag, soll es nicht fehlen.

Haben Sie noch einmal Dank für Ihren freundlichen Antheil am Kunstblatt. Leben Sie wohl, und seyn Sie heiter, lieber Freund! Lassen Sie uns sehen, wie der Krieg in Italien[3]) ausfällt, und ob wir nicht nächstes Jahr zusammen dahin reisen können?[4]) Ich denke daran.

Bleiben Sie mir freundlich gesinnt und gewogen. Mit herzlichster Liebe und Freundschaft Ihr

Schorn.

Adresse: Sr. Wohlgeboren Herrn *Dr. K. O. Müller* Professor der Alterthumskunde in *Göttingen.* frey.

15

L. Schorn an O. Müller. Stuttgart, 24. Febr. 1821.

Meinen herzlichen Gruß und Kuß zuvor, theurer Freund! Hier erhalten Sie die Abdrücke Ihres Aufsatzes, für den ich Ihnen nochmals herzlich danke. Nächstens

[1]) Müller äußert sich in einem Briefe an Böttiger vom 2. März 1824 (Dresdner Kgl. Bibl.) also: 'Spohns Tod ist der herbeste Verlust für mich gewesen seit langer Zeit; er kam mir recht wie ein plötzlicher Riß durch alle meine Hoffnungen und Ansichten von der zukünftigen Gestaltung der Wissenschaft und des Gelehrtenlebens' (vgl. S. 295[1]).

[2]) Vgl. S. 342[6]. Friedrich Karl Ludwig Sickler (1773—1836), Konsistorialrat und Direktor des Gymnasiums zu Hildburghausen (vgl. Neuer Nekrolog der Deutschen XIV 2 [1836] S. 945 ff.).

[3]) In Neapel, Sardinien und der Lombardei war gleichzeitig eine Empörung gegen die bestehenden Dynastien ausgebrochen, die indessen mit Hilfe österreichischer Truppen bald unterdrückt wurde.

[4]) Im Jahre 1822 und 1823 machte Schorn in Gesellschaft des Grafen Erwin Schönborn-Wiesentheid eine Reise nach Italien.

werde ich hoffentlich auch daran gehen können, mein lang verschuldetes Antwortschreiben abzufassen. Einen andern Gegner haben Sie sich aber durch die Äußerung über die erhitzten Widersacher bey Gelegenheit der cyklopischen Mauern[1]) zugezogen, Hrn. Dr. Sickler nehmlich, von dem ich eine Anfrage an Sie wegen der Herleitung der Hermen aus Arkadien[2]) und der kyklopischen Mauern als Werke der Pelasger, erhalten habe. Ereifern Sie sich darüber nicht. Er kündigt Ihnen noch dazu einen dritten Krieg — über des Herodotus Morgenländerey — an, wozu er sich Ihnen in der Isis entgegenstellen will.[3]) Über die kyklopischen Mauern habe er in Italien Zeichnungen gesammelt, die er für das Kunstbl. mitzutheilen bereit ist.[4])

Als ein rüstiger Kämpfer werden Sie sich durch dieses Plänkeln nicht in Ihrer Heiterkeit stören lassen. Seyn Sie fröhlich und gedenken meiner. Mit herzlichster Liebe und Freundschaft Ihr

Schorn.

16

L. Schorn an O. Müller. Stuttgart, 24. März 21.

Hier, theuerster Freund, erhalten Sie das Blatt mit Sicklers Aufsatz. Ihre Äußerung über die Cyklopenmauern hat es ihm angethan — doch meynt er in seinem Briefe, Sie würden es hoffentlich gut aufnehmen.

Nächstens erscheint eine Erklärung von Thiersch und Bökh über die von Bröndstedt bekannt gemachte Helminschrift.[5])

[1]) S. 310 seines oben (S. 313[5]) erwähnten Aufsatzes schreibt Müller: 'Gegen die kyklopischen Mauern als Werke der Pelasger wird wohl endlich auch die Stimme erhitzter Widersacher nichts einzuwenden haben.' Hierdurch veranlaßt, fragt Sickler (Einige Bemerkungen zu dem Briefe des Herrn Prof. K. O. Müller in Göttingen über den angeblich ägyptischen Ursprung der griechischen Kunst, K.-Bl. 1821 Nr. 24 vom 22. März), 'ob Herr Müller uns wohl belehren könne, daß irgendwo in Griechenland und Italien sogenannte kyklopische Mauern aufgefunden worden, deren Material nicht Marmor, Kalkstein und damit gemengter Tonstein oder sonst eine in Polygonen leicht brechende Steinart gewesen . . . Ich selbst bin kein erhitzter Widersacher und lasse mich gern belehren (S. 96).

[2]) Besonders sei ihm, sagt Sickler an einer andern Stelle seines Aufsatzes (S. 95), Müllers sich angeblich auf Pausanias stützende Behauptung aufgefallen, daß der Ursprung der Hermenbildung in Arkadien zu suchen sei.

[3]) 'Von dem über die Abstammung der griechischen Kunst', sagt Sickler (S. 96), 'erhobenen Streite bleibe ich übrigens fern. Nur auf einem andern Felde — über des Herodotus Morgenländerei usw. — werde ich mich ihm nächstens (in der Isis) mit aller Achtung entgegenzustellen versuchen.' In der Einleitung seines 'Orchomenos' (S. 7) spricht Müller von Pausanias, der sich der 'Morgenländerei Herodots und anderer' mit liebenswürdigem Vaterlandssinne entgegenstelle. Nach dem hier angekündigten Aufsatze Sicklers habe ich in mehreren Jahrgängen der von Oken in Jena herausgegebenen 'Isis', die übrigens zahlreiche Beiträge Sicklers enthält, vergebens gesucht.

[4]) 'Von mehreren echt römischen Villen . . ., die alle auf diesem so berühmten kyklopischen Unterbau mit echt römischem Mörtelbau in dem Opus incertum etc. untermischt ruhen, besitze ich die treuesten . . . Zeichnungen, die ich den Freunden der Kyklopik recht gern mitzuteilen bereit bin' (S. 96).

[5]) Neu aufgefundener merkwürdiger Helm, ein Werk des Onatas. Aus einem Briefe des königl. dänischen Geschäftsträgers zu Rom Dr. [Peter Oluf] Brönsted an Se. Hochw. den Bischof von Seeland, Dr. F. Münter; K.-Bl. 1820 Nr. 65 vom 14. Aug. Derselbe Brönsted hatte die Inschrift gesondert behandelt: *Sopra una iscrizione Greca scolpita in un antico elmo di bronzo rinvenuto nelle rovine di Olimpia nel Peloponneso.* Napoli 1820. Im K.-Bl. 1821 Nr. 26 vom 29. März gibt die Redaktion einen Brief von Thiersch (München, 15. Febr.

Die Exemplare Ihres Aufsatzes über Kanachos werden Sie erhalten haben.

Was meynen Sie zu Olympia?[1]) Leider ist jetzt der Zeitpunkt nicht, von der Sache ernstlich zu reden. Neapel und Turin beschäftigt alle Gemüther und der Fürsten können wir Deutsche bey großen Unternehmungen nicht entbehren. Die Politik ist an der Tagesordnung und es giebt Viele, die sich desto wohler fühlen, je größer die Verwirrung in der Welt. Aber denen ists auch nicht darum zu thun, den rechten Faden zu finden, und das Schlimme ist, daß das Alte wenig taugt, das Neue aber auch nicht besser wird.

Leben Sie wohl, lassen Sie bald etwas von sich hören! Empfehlen Sie mich Heeren und seiner Frau aufs Beste. Mit Herz und Mund

Ihr

Schorn.

17

O. Müller an L. Schorn.

Göttingen 12. April 21.[2])

Trefflichster Freund,

Ich habe Ihnen eine Zeitlang nicht geschrieben, weil ich selten in diesem unruhigen Treiben und Drängen einen ruhigen Augenblick der Überschauung gewinne, und den habe ich eigentlich auch jetzt nicht. Indessen habe ich Ihnen für so Mancherlei zu danken, daß schon dies mir das Schreiben zur lieben Pflicht machte. Zuerst für die Mittheilung des Plans über Nachgrabungen in Olympia, den ich mit dem größten Intresse ergriffen habe. Setzen Sie mich gütigst unter die Subskribenten. Auch Heeren intressirt sich sehr dafür. Wenn Sie nur einen Mann von allgemeinem Ansehn, etwa Göthe'n, persuadiren könnten sich an die Spitze des Unternehmens zu stellen und noch ein paar Zeilen zur Aufforderung zu schreiben. Aber — welchen Einfluß werden die jetzigen Zeitbegebenheiten darauf haben. Siegen die Türken, so wird es wohl überhaupt mit den Reisen nach Griechenland aus sein; siegen die Griechen, so werden sie es nicht zugeben, daß ihnen Fremde ihre Kunstwerke fortschleppen. Nichtsdestoweniger hat jetzt dieser Befreiungsversuch bei mir alle andern politischen Wünsche und Gedanken verschlungen. Was auch Manche sagen mögen, es sind jetzt glücklichere Umstände für die Erlösung als jemals. Kreta soll schon frei sein, im Peloponnes hat ein *Περραιβός* die Mainotten[3]) aufgewiegelt. Ipsilanti[4]) soll schon zwei Festungen an der

1821) wieder, worin gegenüber der unrichtigen Deutung der Inschrift durch Brönsted Thiersch der ihm von Böckh mitgeteilten Meinung vollkommen beitritt. Die vielbesprochene metrische Inschrift, welche von den dem Zeus geweihten Beutestücken vom Tyrrhenersieg des Hieron bei Kyme (474 v. Chr.) also Kunde gibt: *Ἱέρων ὁ Δεινομένεος | καὶ τοι Συρακόσιοι τῶ Δὶ Τυρσηνὰν ἀπὸ Κύμας*, ist von Böckh CIG. 16, Hermann Röhl IGA. 510 und zuletzt von Wilhelm Dittenberger und Karl Purgold, Die Inschriften von Olympia n. 240 (Textband V des großen Werkes über Olympia, Berlin 1896) herausgegeben worden (vgl. auch Max Hoffmann, Böckh S. 213).

[1]) Vgl. S. 342[6]. [2]) Empfangsvermerk: erh. 16. Apr. 21.

[3]) Perrhäwos war schon seit dem Juli 1818 im Peloponnes im Sinne der 'Hetäristen' tätig und sein Hauptstreben ging dahin, sich der Mainoten (Manioten), der Bewohner von Maina (Mani), dem südlichen, militärisch wichtigsten Teile der Halbinsel Morea, zu vergewissern, was ihm auch im Laufe des Jahres 1820 gelang (vgl. Karl Mendelssohn-Bartholdy, Geschichte Griechenlands I [Leipzig 1870] S. 137 f.).

[4]) Fürst Alexander Ypsilanti (1792—1828), Generalephoros der 'Hetärie der Philiker', die sich die Befreiung Griechenlands zum Ziel setzte, war am 7. März 1821 über den Pruth in die Moldau eingefallen, womit der lange vorbereitete Aufstand wirklich ausgebrochen war.

Donau haben. Die Griechen, die wir hier hatten, waren so exstasirt, daß auch kein Bleibens mehr war; sie sind sammt und sonders nach Wien abgereis't.

In Göttingen ist Alles jetzt schon durch den versprochnen Besuch des Königs[1]) in Unruhe gesetzt. Er wird von Cassel aus hieher zunächst kommen, etwa gegen Ende Augusts, und der Prorektor Pott[2]) und Prof. eloquentiae Mitscherlich[3]) sinnen jetzt schon auf passende Empfangsanstalten und Reden. Dabei kann man nun sehr ruhig bleiben.

Daß die Creuzerianer mich jetzt von allen Seiten und an verschiednen Orten zu bombardiren anfangen, haben Sie wohl auch bemerkt, und es ist klar zu sehen, daß sie dabei mehr Geräusch machen als Wolle zu Markt bringen.[4]) Ich habe in diesen Tagen die Freude, mit Welcker aus Bonn zu konversiren: und ob er sich gleich früher sehr an Creuzer gehalten, so ist er doch allmälig von ihm ganz abgefallen, und fürchtet sich nur durch das Erste, was er wieder schreiben wird, den ehrwürdigen Veteran zu beleidigen. In allen Hauptpunkten fanden wir uns fast gleicher Meinung, oft zu meiner Überraschung. — Zum zweiten Theil meiner Geschichte hab ich absichtlich die Dorier gewählt, um mit dem ägyptischen Wesen in möglichst geringe Berührung zu kommen, da ich dieser Polemik überdrüßig bin; doch muß ich freilich dabei den Apollon und Herakles ausführlich behandeln, was leicht wieder Verdruß machen wird. Noch in diesem Jahre oder um Ostern des künftigen soll dieser Band zum Druck fertig sein.[5])

Herr Sickler hat mich artiger behandelt, als ich es erwartet habe. Da aber doch bei dem Hin und herschreiben wenig herauskommt, so verspreche ich, in diesem Sommer ausführlicher über die Hermen zu untersuchen, und meinen Aufsatz darüber, wenn er nicht zu lang wird, und Sie ihn nehmen wollen, in das Kunstblatt zu geben, sonst in

---

[1]) Der Besuch König Georgs IV. erfolgte erst am 30. Oktober 1821; ausführlich schreibt über die Feierlichkeiten beim Empfange Dissen an Böckh Briefwechsel zwischen Böckh und Dissen, herausgegeben von Max Hoffmann, Leipzig 1907, S. 147 f., kürzer Müller an die Eltern S. 98 f. (vgl. auch Oesterley, Gesch. der Univ. Göttingen S. 55 ff. und Treitschke, Deutsche Gesch. III 555).

[2]) David Julius Pott (1760—1838), Professor der Theologie (ADB. 26, 485 f.).

[3]) Christoph Wilhelm Mitscherlich (1760—1854), neben Müller und Dissen der dritte Vertreter der klassischen Philologie in Göttingen. Als Professor der Beredsamkeit betätigte er sich übrigens bei diesem Anlasse nicht, da nur der Prorektor eine Anrede hielt.

[4]) Zweifellos ist hier der Angriff von Creuzers Schüler, Friedrich Kortüm, gemeint, der 'mit einer demokratischen Wut mich kürzlich angefallen, weil ich im Altertum etwas aristokratisch bin' (Brief an die Eltern S. 93): 'Ein Göttinger Professor, Karl Müller', schreibt Kortüm, Zur Geschichte hellenischer Staatsverfassungen hauptsächlich während des peloponnesischen Krieges (Heidelberg 1821) S. 71[a], 'setzt in seinen ungeschichtlichen Geschichten hellenischer Stämme S. 15 «das ältere ehrwürdige . . . Adelsleben der Athener dem ganz verschiedenartigen Neuattischen eines durch Volksherrschaft, Demagogen und Mißgang verderbten Demos entgegen». Man weiß nicht, ob man sich hier mehr über die Gesinnung oder die Verkehrtheit des Schriftstellers verwundern soll, der hellenische Geschichten als Problem einer Adelsprobe durchmustert und den Hellenen die heitere Ruhe des ἀσφαλῶς δουλεύειν zumutet?!' Die 'gehaltreiche' Schrift von Kortüm, der 'einige Meinungen Müllers berichtigt' habe, erwähnt Creuzer, Symbolik[2] III (1821) S. 538[1]. Fesselnd äußert sich über die Creuzerschen Ausfälle und der 'Kortümschen Demokraten' Dissen in einem Briefe an Böckh S. 134.

[5]) 'Die Dorier' erschienen in zwei Abteilungen 1824. Das zweite Buch behandelt den Apollon (S. 199—366) und den Herakles (S. 411—458).

die Amalthea.[1]) Da werde ich denn auch den bestrittenen, in dieser Allgemeinheit halbwahren, Satz genauer bestimmen. Aber wie kann mir Herr Sickler Stellen vorrücken, die jeder Anfänger in der Kunstgeschichte kennt und kennen muß, und mit welcher Breitheit! Über die kyklopischen Mauern findet eigentlich kein Streit mehr statt. Denn H[err] S[ickler] läugnet ja nicht, daß die ältesten pelasgischen Mauern durch ganz Griechenland, von Dodona, die Pouqueville[2]) gesehen, bis nach Amyklä kyklopisch gebaut sind, und ich läugne nicht, daß das Material sie dabei unterstützt, ja darauf geleitet habe, und daß man auch später, wiewohl seltner, ähnliche Construktion angewandt habe. Aber das läugne ich, daß Fremde bei diesem Mauerbau thätig waren, 1) wegen ihrer Menge, 2) weil sie sich ganz aus sich entwickeln, und weil 3) Ägypter doch auch den Kalk wie jeden andern Stein in Quadern zugehaun hätten. Daß man hier Baue eines ureinwohnenden Volks hat, macht jede neue Entdeckung nur um so gewisser, z. B. die Mauern von Lykosura in Arkadien bei Dodwell.[3])

Wie denkt wohl Herr Thiersch jetzt über diese Gegenstände; ich möchte ihn nicht beleidigt haben, und doch ist es wohl der Fall? —

Sie haben Recht, daß das Schreiben eine zu leblose Unterhaltung ist; ich verwünsche sie. Vielleicht sehe ich Sie in diesem Herbst.

Mit inniger Freundschaft

der Ihrige

K. O. Müller.

Adresse: Herrn *Doctor Schorn* Wohlgeboren zu *Stuttgardt.* *franco.*

18

L. Schorn an O. Müller. Stuttgart, 16. März 1822.

Mein theurer Freund!

Welche ewige Zeit ist es daß wir einander nicht geschrieben haben? Ich mag das Datum Ihres letzten Briefs gar nicht ansehen, damit ich mich nicht von neuem davor schäme. Wie ist es Ihnen bisher ergangen? Mir hat es das Schicksal bisher so gnädig gemacht, daß ich meist mehr Angenehmes erfuhr als ich erwartete und verdiene, und alles Unangenehme nur mir selber zuzuschreiben hatte.

Sie warteten ohne Zweifel auf meine Antwort wegen der ägyptisch-griechischen Kunst? Ich denke es hat damit keine so große Eile, je bedächtlicher ich zu Werke gehe, desto besser wirds werden. Das beste fehlt mir noch — Autopsie und das gedenke ich mir bald zu erwerben.

Und davon möchte ich Ihnen auch heute gern so eindringlich reden, daß ich Sie gleich bewegte, liebster Freund, meinen Wunsch zu erfüllen. Erinnern Sie sich noch, wie wir in Dresden so oft von der Reise nach Italien sprachen und so halb und halb einander das Versprechen gaben, wo möglich zusammen zu reisen. Wohlan, ich gehe im nächsten August.[4]) Reisen Sie mit! — Meine Angelegenheiten sind schon alle geordnet. Das Kunstblatt geht während der Reise fort unter meiner Leitung, das örtliche

[1]) In keiner der beiden Zeitschriften habe ich den Aufsatz gefunden.

[2]) François Charles Hugues Laurent Pouqueville (1770—1838), französischer Generalkonsul in Janina und in Patras, schrieb Reisewerke über Griechenland.

[3]) Edward Dodwell handelt in seinem von Sickler ins Deutsche übersetzten Werke: A Classical and Topographical Tour through Greece, during the years 1801, 1805 and 1806 (London 1819) II 394 ff. über die Ruinen von Lykosura.

[4]) Vgl. S. 346 [4].

Redaktionsgeschäft besorgt Prof. Schwab.[1]) Vom homerischen Werk erscheinen vor der Abreise noch zwey Hefte.[2]) Mitte August bin ich reisefertig, bis im September in Florenz, Oktober in Rom. — Das Ausbleiben vorläufig auf Ein Jahr bestimmt. Im Vatikan wollen wir die ägyptischen Sachen studieren. Nehmen Sie sich Urlaub und reisen Sie mit! Gott, wie wollte ich mich freuen, würde mir dieser Wunsch erfüllt. Ich reiste dann doppelt und dreyfach.

Haben Sie mein erstes homerisches Heft schon angesehen? Wollen Sie es in den Gött. Blättern recensieren, so lassen Sie ihm Gnade widerfahren.[3])

Bedenken Sie, entschließen Sie sich, schreiben Sie bald! Empfehlen Sie mich Heeren und seiner Frau angelegentlichst. Ich drücke Sie tausendmal an meine Brust und bin mit alter Liebe und Freundschaft

der Ihrige

L. Schorn.

19

L. Schorn an O. Müller. Stuttgart, 22. Novbr 1823.

Lieber Freund!

Ich richte mich nun nach und nach wieder ein und muß meine alten Freunde im Vaterland wieder begrüßen. Da ist es mir denn ein rechtes Bedürfniß auch wieder einmal bey Ihnen anzufragen, wie es Ihnen geht und ob Sie noch an mich denken, oder ob Sie mich ganz vergessen haben? Zwar — ich weiß es nicht mehr recht — ist wohl an mir die Schuld daß unsre Correspondenz ins Stocken gerathen; doch habe ich Sie vor anderthalb Jahren zur Mitreise nach Italien aufgefordert — aber freylich waren Sie schon in entgegengesetzter Richtung abgereist.[4]) Literarisch bin ich immer noch Ihr Schuldner, und löse meine Aufgabe nur nach und nach. Doch davon ein andermal. Ich möchte wissen, ob Sie gesund, zufrieden und froh sind, was Sie zunächst arbeiten und ob Sie noch allein leben oder sich schon in die süßen Banden der Ehe geschmiegt haben? Man muß sich wohl ein starkes Recht auf das Vertrauen des Freundes anmaßen, wenn man solche Fragen in Einem Athem thut, werden Sie denken; und ich kann Ihnen darauf freylich nichts antworten, als daß, wenn ichs Ihnen nicht durch die That bewiesen, ich wenigstens meiner Gesinnung mir bewußt bin. Mir will's, ich gestehe es, im Vaterlande nicht recht heimisch werden, denn ich stehe da als ein zu freyer Mensch und ich sinne darauf wie ich irgendein Vinculum ausfindig machen könnte das mich an Staat und menschliche Gesellschaft bände, so daß die Welt auch das Interesse an mir nähme, das ich für sie hege. — Übrigens beschäftige ich mich noch immer mit den homerischen Heften, obgleich mich Voß so häßlich zerzaust hat.[5])

---

[1]) Gustav Schwab (1792—1850), der bekannte schwäbische Dichter, seit 1817 Professor am Gymnasium in Stuttgart, der 1827 die Redaktion des poetischen Teiles des Morgenblattes übernahm.

[2]) Vgl. S. 310[7].

[3]) Müller hat die von Schorn erläuterten Homerhefte nicht besprochen.

[4]) In den Monaten April bis Anfang Oktober 1822 hatte sich Müller in Holland, England und Frankreich aufgehalten.

[5]) Das siebente und achte Heft des Tischbeinschen Homer, das 1821—1822 bei Cotta mit Erläuterungen von Schorn erschienen war (vgl. S. 310[7]), besprach V[oß], in der Jenaischen Allg. Lit.-Zeitung, März 1823, Nr. 50—56 (= Antisymbolik I [1824] S. 236—343). 'Schade', so heißt es Sp. 393, 'daß von den Heynischen Erläuterungen so wenig Gutes zu sagen ist

Nächstens erscheint das 9te und es wäre mir sehr lieb, wenn Sie die Sache werth hielten, eine Anzeige davon in Ihrer Lit. Z. zu geben.[1]) Dann die Ordnung meiner Tagebücher und Notizen aus Italien und Frankreich[2]), die mir zu einer nicht leicht zu verarbeitenden Masse angewachsen sind.

Mit Prof. Gerhard[3]) und Dr. Hagen[4]), die ich beyde in Rom kennen gelernt, habe ich oft von Ihnen gesprochen, ebenso in Paris mit Raoul-Rochette[5]) und Clarac.[6]) Möchte ich Ihnen auch zuweilen in freundlicher Erinnerung seyn. So bitte ich Sie auch mich Heeren aufs Beste zu empfehlen. Frau v. Huber, seine Schwägerin, verläßt uns und geht nach Augsburg.[7])

Fiorillo's hinterlassene Manuskripte[8]) sind mir zugeschickt worden. Wer ist an seine Stelle gekommen? Oder wer hat unterdessen die Aufsicht über die Sammlungen geführt?

Seyn Sie freundlich und lassen Sie ein Wort von sich hören. Leben Sie wohl. Mit herzlicher Liebe Ihr

Schorn.

---

und viel Schlimmes von den Schornischen. In der Mythologie wird fast nichts erläutert, entstellt desto mehr. Möchten doch zum Behufe der Wissenschaft beide Verlagshandlungen sich großmütig vereinigen, Tischbeins herrliche Kupfertafeln auch ohne den verteuernden, meist unnützen, häufig sogar schädlichen Text herauszugeben!' Und zum Schlusse dieser buchartig ausgewachsenen Rezension wettert der alte Zänker (Sp. 444): 'Verständiger Leser, ... falls dein Gaum in der langen Brühe von exzerpierter Belesenheit und mystischer Alraunwürze auch nur ein Körnchen schmeckt von wissenschaftlicher Gelehrsamkeit, von Wahrheitseifer, von Urteilskraft, von gesunder Vernunft: dann, o Gutmütiger, übe nach Gefallen, was man nennt, «Humanität» und schilt den Vorkoster einen Tadelsüchtigen. Wenn aber auch du den unheilsamen Brei erkennst und über dem Brei gelbe Fettaugen von Pfaffensalbung, sei gutmütig in der Tat! Ehrlich wie der Vorkoster sprich mit krausem Gesicht dein: Bah! und weise die unvorsichtige Jugend zurück von der Garküche der neuen Magier, die emsig rüsten für die Harpyen und Uhue des mittelaltrigen Hexensabbats.'

[1]) Vgl. S. 351[8].

[2]) Im Kunstblatt 1824 Nr. 32. 53. 61 vom 19. April, 1. und 29. Juli erschienen Aufsätze von Schorn: Die Malerei in Rom und Einige Bemerkungen über den jetzigen Zustand der Historienmalerei in Frankreich; überdies Amalthea III (1825) S. 457—469: Das Antikenmuseum in Turin im Juli 1823. Seine Reise von Bologna über Ravenna und Loretto nach Rom beschrieb Schorn in dem Buche: Reisen in Italien seit 1822. Von Friedrich Thiersch, Ludwig Schorn, Eduard Gerhardt *(sic)* und Leo von Klenze I (Leipzig 1826) S. 379—466.

[3]) Eduard Gerhard (1795—1867), vorher Professor am Gymnasium seiner Vaterstadt Posen, hatte sich 1822 zu dauerndem Aufenthalt nach Italien begeben.

[4]) Jedenfalls der Königsberger Kunstschriftsteller und Dichter Ernst August Hagen (1797—1880).

[5]) Raoul Rochette (1789—1854), damals Konservator des Antiken- und Medaillenkabinetts an der Königl. Bibliothek.

[6]) Charles Otton Fréderic Jean Baptiste Comte de Clarac (1777—1847), Konservator der Antiken im Louvremuseum.

[7]) Therese Huber (vgl. S. 304[1]) übersiedelte um jene Zeit nach Augsburg, weil Cotta die Redaktion des Morgenblattes an den Sitz seiner Allgemeinen Zeitung verlegen wollte und weil ihr Schwiegersohn dorthin versetzt worden war (ADB. 13, 240 ff.).

[8]) Fiorillos (vgl. S. 304[8]) hinterlassene Manuskripte — im ganzen fünfzehn Abhandlungen — waren Schorn durch Vermittlung des Göttinger Oberbibliothekars J. D. Reuß zugegangen. Im K.-Bl. 1824 Nr. 22. 41. 42. 47. 48. 51. 65 und 1825 Nr. 85—87 sind mehrere hiervon veröffentlicht.

20

O. Müller an L. Schorn. [Göttingen,] 31. März 24.[1])

Herzlich geliebter Freund,

Sie mögen mit Recht sagen, daß ich die Geduld meiner Freunde doch gar zu sehr auf die Probe stelle und ordentlich auf ihre Langmuth trotze, da ich Ihrer freundlichen Einladung zu neuem Anknüpfen unsrer Correspondenz erst so spät Folge leiste. Indeß würden Sie mich doch vielleicht entschuldigen, wenn Sie in meiner Haut steckten. Denn damals saß ich noch bis über die Ohren in meinen seitdem in die Welt ausgesandten Doriern drin; hernach nahm meine schlummernde Leidenschaft in solchen Maaßen überhand, daß mir die Flamme über dem Kopfe zusammenschlug, und ich an keinen Menschen in der Gotteswelt denken konnte als an meine jetzige liebe Braut Pauline Hugo.[2]) Vor dieser heißen Zeit bin ich indessen doch — mit Gedanken schneller als mit der Feder — häufig mit Ihnen beschäftigt gewesen. Ich hegte den süßen Traum, daß es wohl möglich wäre, Sie, lieber Freund, als Professor an Fiorillo's Stelle hieher zu ziehn; ein Gedanke der mich noch in Entzücken setzt, wenn ich mich ihm hingebe.[3]) Aber als ich den Grund sondierte, fand ich, daß man höhern Orts nicht geneigt ist, viel Geld an die Stelle zu wenden — der unschätzbare Fiorillo kam der Regierung sehr wohlfeil — und sie entweder unbesetzt lassen, oder einen jungen Mann, der jetzt eben von der Universität abgeht, um in Dresden in der Mahleracademie zu studiren, nach und nach dazu heranbilden wird — Pläne die mir gar nicht gefallen. Vielleicht halten Sie indeß schon andre Vincula, ich meine zunächst Verpflichtungen gegen Staat und Gesellschaft im Großen und Allgemeinen[4]), obgleich ich Ihnen auch die andern, viel engern und schönern, aus ganzer Freundesseele anwünsche. Das Bild, das Sie mir einmal im Hotel de Russie in Dresden während des Essens heimlich vorwiesen — unser wackrer Almroth[5]) war dabei, von dem Sie wohl auch nichts wissen, wo er in der Welt steckt — lebt es noch in ihrer Seele? Wie sehr wünscht' ich Sie einmal wieder zu sehn, liebster Freund; da das Schreiben doch eine gar zu langweilige Sache ist, da der Andre erst Wochen nachher, vielleicht gar Monate, antwortet. An mir würden Sie jetzt einen sehr heitern, glücklichen Menschen finden, keinen Solchen, wie Sie in Ihrem ersten Briefe nach Göttingen trösteten[6]), obgleich auch jene Zeiten nicht so schlimm waren. Vielleicht sehe ich Sie einmal in Stuttgard; da mein künftiger Schwiegervater gern und häufig in jene Gegenden reist; wie viel haben wir uns zu erzählen.

Mit unwandelbarer Liebe

Ihr

K. O. Müller.

Adresse: Sr. Wohlgeboren Herr *Dr. L. Schorn* zu *Stuttgart. fr.*

21

L. Schorn an O. Müller. Stuttgart, 26. Jun. 24.

Mein theurer Freund!

Mein Glückwunsch zum Bräutigamsstande kommt nun wohl zu spät, denn wahrscheinlich sind Sie bereits ein glücklicher Ehemann[7]) und dazu nehmen Sie denn

[1]) Empfangsvermerk: erh. 5. Apr. 24, beantw. 26. Jun. 24.

[2]) Pauline Hugo (1804—1847), Tochter des Göttinger Rechtslehrers Gustav Hugo.

[3]) 'mich ihm hingebe' für ursprüngliches 'ihn hege'.

[4]) 'Allgemeinen' für ursprüngliches 'Kleinen'. [5]) Vgl. S. 298[4].

[6]) Gemeint ist Schorns dritter Brief nach Göttingen vom 6. Mai 1820 (S. 309).

[7]) Die Hochzeit fand erst am 5. September 1824 statt.

meinen herzlichen Segen und meine besten Wünsche. Das war es was ich Ihnen längst zugedacht hatte, denn ich wußte daß ichs dabey nicht nur gut mit Ihnen sondern auch gut mit dem Weibe meyne das Ihr Herz wählt. Was mich betrifft so bin ich noch frank und ledig in der Welt und weder Staats- noch Herzensbande fesseln mich. Die erstern weichen mir aus — so meide ich die letztern. Ihr freundliches Andenken in Betreff von Fiorillo's Stelle hat mich sehr gefreut — in Bayern, meinem Vaterland, wünscht man das Kunstblatt zu haben, aber man hat bisher keinen Willen gezeigt mich anzustellen, obgleich man mir Hoffnung auf das General-Sekretariat an der Akademie d[er] K[ünste] in München gemacht hatte. Das Bild das ich Ihnen einst in Dresden gezeigt, steht noch vor mir auf dem Schreibtisch — das Original habe ich fast seit jener Zeit nicht wieder gesehen. So geht es mit den Träumen unsrer Phantasie und den Neigungen des Herzens! Doch will ich nicht klagen da mir das Schicksal in andern Beziehungen manches gewährt hat was ich nicht hoffen und ahnen konnte.

Gratulire zugleich zu der Dorischen Expedition. Böttiger schreibt mir Sie arbeiten an einem Prodromus über das Parthenon mit einer neuen Ansicht der Bedeutung der Giebelbilder.[1]) Nächstens erscheint im Kunstbl. der Kopf, den Weber in Venedig als zu den Sculpturen vom Parth[enon] gehörig aufgefunden hat.[2]) Freund Voß hat nun das Seinige an Creuzer und mir gethan — nun werden Sie doch mit uns Armen Mitleiden haben? Creuzer[3]) und sämmtliche Heidelberger werden nicht antworten — ich darf wohl ein Paar Worte sagen, da mich nichts Persönliches anficht.[4])

Ich freue mich daß Sie heiter und glücklich sind — ich bin es auch, denn ich bescheide mich nicht mehr zu haben als ich verdiene.

Leben Sie wohl und empfehlen Sie mich Unbekannten Ihrer lieben Frau. Auch Heeren. Unveränderlich Ihr treuer Schorn.

[1]) In Böttigers mir vorliegendem Brief vom 2. April 1824 heißt es: 'Otf. Müller, Bräutigam der schönen und reichen Pauline Hugo in Göttingen, arbeitet an einer Vorlesung für die Sozietät über Phidias zum Prodromus seines Werkes über die Skulpturen des Parthenons.' Es sind die Abhandlungen: De Phidiae vita. Commentatio I. II und De signis olim in postico Parthenonis sive Hecatompedi templi fastigio positis (Commentationes Societatis Regiae Scientiarum Gottingensis recentiores. Vol. VI ad a. 1823—1827 S. 121—212).

[2]) Im K.-Bl. 1824 Nr. 64 vom 6. August stellt Schorn aus Briefen des in Venedig lebenden Kunstfreundes Johann David Weber die Nachrichten über diesen Kopf zusammen und liefert zugleich eine auf die Hälfte verjüngte Abbildung: Antiker Kopf, wahrscheinlich vom Westgiebel des Parthenons. Im Jahre 1844 wurde er von dem Archäologen Léon Marquis de Laborde erworben und nach Paris gebracht, wo er sich jetzt noch in der Wohnung des Sohnes (25, Quai d'Orsay) befindet (vgl. Bruno Sauer, Der Weber-Labordesche Kopf und die Giebelgruppen des Parthenon, Berlin 1903).

[3]) Creuzer bespricht die Homerhefte Schorns, ohne auf die indirekt gegen ihn gerichteten Angriffe Vossens auch nur mit einem Worte zu erwidern, nimmt aber stillschweigend Schorn gegen Voß in Schutz (Heidelberger Jahrb. d. Lit. 1824 S. 544—550).

[4]) Schorns würdige Antwort enthält die Selbstanzeige seiner Homerhefte im K.-Bl. 1824 Nr. 102. 103 vom 20. und 23. Dez. Dort heißt es (S. 405): 'Die Erläuterung dieser und der folgenden Tafel' [Ulysses mit Steuerruder und Fackel; Odysseus, an den drei geflügelten und vogelfüßigen Sirenen-Jungfrauen vorüberfahrend] 'hat dem Herrn Hofrat Voß in Heidelberg Anlaß zu einer antisymbolischen Diatribe gegeben . . . Ich bin weit entfernt, ihm auf die beleidigenden Persönlichkeiten zu antworten, die er seiner Kritik ohne alle Veranlassung beigemischt hat, sondern erlaube mir nur, meinen Text mit dem seinigen zu vergleichen, und glaube die Erörterung einiger Punkte sowohl der Wissenschaft als Herrn Voß und mir selbst schuldig zu sein'. Voß replizierte darauf mit ungebrochner Streitlust im

22

O. Müller an L. Schorn. [Göttingen,] 13. Aug. 24.[1])

Theurer Freund,

Tausend Dank für Ihren Brief vom 26 Juni und die freundlichen Wünsche darin. Ich antworte jetzt wenig oder nichts, weil ich die Hoffnung habe Sie bald zu sehen. Ein kleiner Dorpater Hofrath hat mir gesagt, daß Sie die Zeit zu wissen wünschten, wann wir nach Stuttgard kommen. Ich denke es wird der 3^{tte} October sein, auf jeden Fall die erste Woche des Monats: aber geniren Sie sich nur drum nicht, wenn Sie selbst in dieser Zeit reisen wollen. Lieb, erstaunend lieb wird es mir freilich sein, Sie wiederzusehn und zu sprechen. Wir haben so vielerlei abzuhandeln.

Meine Braut grüßt Sie herzlich wieder. Wollen Sie die Güte haben, inliegendes Briefchen zur Post zu senden.

Der Ihrige

C. O. Müller.

Adresse: Herrn *Doctor Schorn* Wohlgeboren zu *Stuttgard. fr.*

23

O. Müller an L. Schorn. [Tübingen,] 1. Spt. 24.

Ich schreibe Ihnen noch einmal, mein theuerster Freund, von Tübingen aus, um Ihnen — wenn Sie dieser Brief in Stuttgardt trifft, — das Datum unsrer Ankunft daselbst ganz bestimmt anzugeben, das Sie wohl, einige Tage herüber und hinüber, schon wissen. Wir kommen den nächsten Sonntag, den 3ten October, gegen Mittag, und denken diesen und den folgenden Tag dort zu bleiben, die ich, soviel es Ihre Zeit gestattet, mit Ihnen zu genießen wünsche und hoffe. Wir werden im König von England logiren.

In der frohen Aussicht nahen Wiedersehens nach 5jähriger Entfernung

Ihr

treuer

C. O. Müller.

Adresse: Herrn *Doctor L. Schorn* Wohlgeboren zu *Stuttgardt.*

24

O. Müller an L. Schorn.

Göttingen. 22. Oct. 24.[2])

Theuerster Freund!

Meinem Versprechen gemäß sende ich Ihnen gleich nach meiner Ankunft in Göttingen die Beschreibung der bewußten Sirene.

Sie ist in einem Grabe von Ithaka gefunden und im Besitz von Dr. Fiott Lee, wohnhaft im College of Roman Law in Doctor's Commons zu London. Sie besteht aus dem reinsten Golde, und ist von sehr feiner und zierlicher Arbeit. Die Flügel und der Schwanz sind besonders gearbeitet und angelöthet, Leib und Kopf aus geschlagnem Goldblech gemacht, welches umgebogen und zusammengelöthet wurde.

Intelligenzbl. der Jen. A. L.-Z. 1825 Nr. 2. 3 vom Januar 1825: Nachspiel zur Harpyenposse = Antisymbolik II [1826] S. 336—351).

[1]) Empfangsvermerk: erh. 17. Aug. [2]) Ebd.: erh. 26. Okt. 24, beantw. 17. Okt. 25.

Die Gestalt des Geschöpfes ist diese; die Zeichnung ist vergrößert. Von der Zeichnung erwarten Sie keine künstlerische Treue, aber wohl eine mythologische. Die Vogelbeine und Flügel und der Vogelschwanz sind sicher. Das Instrument, das sie in der Hand hält, ist abgebrochen, aber war offenbar ein Blasinstrument, und die Sirene ist also nicht zu bezweifeln. Sonderbar ist die doppelte Weise der Befestigung, wovon noch die deutlichen Anzeigen vorhanden sind. Denn erstens konnte diese Sirene an dem Haken, der von ihrem Nacken ausgeht, aufgehängt werden, und zweitens konnte sie vermittelst des hohlen Piedestals, auf dem sie steht, auf einen dünnen Stab gesteckt werden. Vielleicht ist sie nicht immer auf dieselbe Weise gebraucht worden. Doch dies sind Nebensachen.[1])

Meinen Brief von Heidelberg über die Sirenen in Durlach haben Sie doch erhalten.[2])

Unsre Reise ist durchaus glücklich von Statten gegangen. Meine Frau grüßt Sie aufs herzlichste. Ich arbeite eifrig an dem bewußten Werkchen.[3])

Ihr

treuer K. O. M.

Adresse: Herrn *Doctor Schorn* Wohlgeboren zu *Stuttgart. fr.*

---

[1]) Mehrere Jahre später besprach Schorn dieselbe Sirene in einem Münchner Akademievortrag: Über die Bildung der Sirenen (Jahresberichte der Kgl. bayr. Ak. d. W. Zweiter Bericht. Vom 1. Okt. 1829 bis 27. März 1831. S. 62—65) und wahrte Müllers wohl unrichtiger Deutung gegenüber seine volle Selbständigkeit (S. 63 f.): 'Goldnes Ohrgehäng, $1^5/_8$ engl. Zoll hoch, im Besitz des Hrn. Dr. Fiott Lee zu London, in einem antiken Grabe auf Aito in Ithaka samt einem Kettchen, Gürtelschloß und mehreren ausgeschnittenen Lorbeerblättchen von gediegenem Golde gefunden. Schwebende Figur einer Jungfrau mit geschmücktem Haupthaar; beide Hände vor die Brust gewandt, hält sie in der Rechten ein Plektrum, die Linke mag eine Leier umfaßt haben, die herausgefallen ist. Von den Schultern gehen hohe Flügel empor; an den Hüften beginnen die stark gefiederten Vogelbeine, an welchen hinten ein schmaler Vogelschweif sitzt. Über dem Ansatz des Schweifes ist der Henkel befestigt, welcher in das Ohr eingemacht wurde. Spätgriechische, äußerst leicht und fein getriebene Arbeit. (Unediert.)'

[2]) Dieser Brief scheint verloren. — Die hier erwähnten Sirenen beziehen sich zweifellos auf jenen Altar von grauem Sandstein, der — bis 1854 im Durlacher Schloßgarten, seither im Karlsruher Museum — an drei Seiten Hautreliefs zeigt: a) Odysseus fährt bei den Sirenen vorbei; b) die drei die Syrinx, eine Hirtenschalmei, die Flöte blasenden Sirenen; c) eine sitzende Sirene, neben der ein bärtiger Mann steht, lehnt den Arm auf einen Menschenkopf (genau beschrieben von Wilhelm Fröhner, Die großherzogliche Sammlung vaterländischer Altertümer zu Karlsruhe [Karlsruhe 1860] S. 14 f.; abgebildet in Franz Josef Mones Urgesch. des badischen Landes, Karlsruhe 1845, II 189). Abbildungen der Reliefs danke ich der gütigen Vermittlung Alfred Holders, der mir zugleich mitteilt, daß der Stein — nach des Konservators Ernst Wagner Urteil kein Altar, sondern ein römisches Grabmal — demnächst im zweiten Bande von Wagners Fundstätten und Funden aus vorgeschichtlicher, römischer und alemannisch-fränkischer Zeit im Großherzogtum Baden (Tübingen bei J. C. B. Mohr) besprochen werden wird.

[3]) Aus dem 'Werkchen', das nach einem Briefe Müllers an die Eltern vom selben Tage den Titel führen sollte: Zur Methodik und Kritik des mythologischen Studiums. Ein Buch für Anfänger, unter andern für den Rezensenten der Dorier in der Jenaischen L.-Z. (S. 162. 165), sind die Prolegomena zu einer wissenschaftlichen Mythologie (Göttingen 1825, 434 Seiten) geworden. (Vgl. den nächsten Brief.)

25

L. Schorn an O. Müller. Stuttgart, 17. Okt. 1825.

Was werden Sie von mir denken, theuerster Freund, daß ich auf zwey liebe Sirenenbriefe ein ganzes Jahr in Stillschweigen beharre? Das beste dabey ist wohl, daß ich nach dieser langen Schweigsamkeit doch noch der Meynung bin, Sie seyen mir noch eben so gut wie damals, und haben mich so wenig vergessen wie ich Sie. Es hat mich jemand gemahnt Ihnen zu schreiben, und mir gesagt Sie erwarteten einen Brief von mir. Ist dem so, so werden Sie diese Zeilen und auch deren Überbringer freundlich aufnehmen, dem mein Versprechen ihn bey Ihnen einzuführen, schon große Freude macht. Es ist Hr. Stud. jur. Pistorius, Sohn einer sehr geachteten und ehrenwerthen Familie dahier, von der ich viele Freundschaft erfahre und der ich meinerseits wieder gern welche erweise. Er wird Ihnen für jeden Rath und jedes Zeichen freundlicher Gesinnung sehr dankbar seyn, und wünscht zugleich: daß Sie ihn Ihrem Herrn Schwiegervater bekannt machen möchten, dessen Vorlesungen einer seiner dortigen Zielpunkte sind. Ich wollte ich könnte ihm den herzlichen Kuß und Handschlag mitgeben, mit dem ich Sie aus voller Seele wieder begrüße. Hoffentlich sind Sie mit Ihrer lieben Frau gesund und vergnügt; auch mir gieng es im Ganzen dieß Jahr hindurch gut, obgleich ich es nicht ohne einige Mühseligkeit verlebt habe.

Sie rüstiger Arbeiter haben, während ich ein leichtes Buch übersetzte[1]), zwey schwerfälligen Gegnern tapfern Widerstand geleistet und eine tiefsinnige Untersuchung geschrieben[2]), die mir die größte Freude gemacht hat. Hrn. Lange's Antwort in der Jen. L. Z.[3]) habe ich noch nicht gelesen, sehne mich auch nicht danach, und Sie werden

---

[1]) Dies kann nur folgende, anonym erschienene Übersetzung sein, die gleichzeitig mit dem Original gegen Ende des Jahres 1824 herausgekommen war: Gespräche mit Lord Byron. Ein Tagebuch, geführt während eines Aufenthaltes zu Pisa in den Jahren 1821 und 1822 von Thomas Medwin Esq. vom 24. leichten Drag.-Reg., Verfasser des 'Ahasverus'. Aus dem Englischen. Stuttgart und Tübingen, Cotta 1824. Nicht unterzeichnete Proben dieser Übersetzung im Morgenbl. 1824 Nr. 255—258 (vom 23.—27. Okt.). 262 f. 277 f. (vom 1. 2. 18. 19. Nov.). Daß Schorn der Übersetzer, entnehme ich dem Konversationslexikon der Gegenwart IV (Leipzig 1840) S. 899 und dem Nekrolog im Kunstblatt 1843 Nr. 86 vom 26. Okt. S. 358, während merkwürdigerweise weder Friedrich von Müller noch Hyacinth Holland (vgl. S. 292[2]) diese Übersetzung auch nur mit einem Worte nennen.

[2]) Die beiden 'schwerfälligen Gegner' sind Eduard Reinhold Lange (1799—1850), damals Privatdozent an der Universität und Lehrer am Werderschen Gymnasium in Berlin, dessen Rezension von Müllers Doriern in der Jen. A. L.-Z. 1824 Nr. 151—162 vom August (unterzeichnet L. B. D.) erschienen war, und der Heidelberger Geschichtschreiber Friedrich Christoph Schlosser, der dasselbe Werk in den Heidelberger Jahrb. 1824 Nr. 57 S. 898—927 besprochen hatte. Gegen beide Gegner wandte sich Müller in den Prolegomena zu einer wissenschaftlichen Mythologie. Mit einer antikritischen Zugabe. Göttingen 1825. Die Antikritiken führen die Überschriften: Charakteristik des Herrn Doktor Lange als Rezensenten der Dorier in der Jenaischen Allgemeinen Literaturzeitung S. 1—36 und Antwort auf die Rezension des Herrn Geheimen Hofrat Schlosser S. 37—56.

[3]) Langes Antwort auf Müllers Antikritik ist die Rezension der Prolegomena in der Jen. A. L.-Z. 1825 Nr. 161—168, die Müller unerwidert ließ. Derselbe Lange hatte übrigens kurz zuvor eine Einleitung in das Studium der griechischen Mythologie (Berlin 1825) veröffentlicht, worin des 'ehrwürdigen Veteranen' Voß Verdienste um die Mythologie ordentlich herausgestrichen werden. Auch Schlosser hatte sich bei seiner Beurteilung der 'Dorier' durch Voß beeinflussen lassen und erbittet sich hiezu dessen 'Winke'. 'In meinem Bericht im [European] Review', schreibt Schlosser an Voß im September 1824,

es gegen ihn wohl eben so halten wie ich gegen Voß, dem ich auf seine Replik mit Stillschweigen antworte.[1]) Ich war diesen Sommer hindurch viel mit lithographischen Arbeiten beschäftigt — Gerhard hat in Rom und Neapel auf Cotta's Kosten eine Menge unedirter Antiken zeichnen lassen — die Anzahl der Blätter beläuft sich schon gegen 200 — davon sind nun die ersten 30 hier unter meiner Aufsicht lithographirt und werden im Laufe des Winters mit kurzem Text als Probeheft erscheinen.[2]) Ich denke das Unternehmen soll nicht fruchtlos seyn und Theilnahme finden. Glauben Sie, daß man von Cassel aus Zeichnungen der unedirten Antiken daselbst erhalten könnte? Von Wien ist mir vieles versprochen; wäre vielleicht durch Ihre Vermittlung auch etwas aus England zu erhalten? Die Zeichnungen sind bloß im Umriß, Format kl. Folio. Der unermüdlich eifrige Gerhard hat sich viele Mühe gegeben und der Text wird bey seiner Genauigkeit und Vermeidung zu starken Symbolisirens, das er manchmal etwas zu sehr liebt, gewiß sehr brauchbar werden.

Creuzer hat vor Kurzem einen Verfechter an Menzel[3]) erhalten, der statt auf der wissenschaftlichen Seite, auf der moralischen den alten Voß angegriffen hat. Damit ist jedoch auch wieder nicht geholfen; der Angegriffene schweigt, und der Vertheidigte ist unzufrieden über die vorlaute Vertheidigung.

Böttiger möchte mir gern die Tischbein'schen Vasen[4]) aufhalsen, an deren Fortsetzung er schon seit zwey Jahren von Cotta gemahnt wird, aber bey seinem Alter nicht mehr kommt. Ich hüte mich aber wohl vor dem neuen Unternehmen, da mir der Homer wie Bley vor den Füßen liegt. Cotta zögert mit der Fortsetzung und ich kann wohl begreifen daß ihm die Kosten des Ankaufs noch nicht zum dritten Theil ersetzt sind.

Lassen Sie mich auch wieder einmal wissen wie es Ihnen geht und was Sie arbeiten; bezahlen Sie mich nicht mit gleicher Münze. Grüßen Sie Ihre liebe Frau aufs herzlichste von mir; auch Ihrem Herrn Schwiegervater und Heeren bitte ich mich bestens zu empfehlen. Leben Sie wohl und behalten lieb

Ihren treuen
Schorn.

'habe ich ihm vorgeworfen seine kindische Anpreisung einer Aristokratie und Oligarchie und Herabsetzung der Athenienser, dann die Herausgabe ungeordneter und fast unlesbarer gelehrten Excerpte, sonst ist es schade um ihn' (Diltheysche Autographensammlung in der Göttinger Univ.-Bibl. Cod. Ms. Philos. 160[e] f. 150). [1]) Vgl. S. 351.[5] 354[4].

[2]) Antike Bildwerke, zum ersten Male bekannt gemacht von Eduard Gerhard. Erste Centurie. Heft 1 u. 2. Stuttgart und Tübingen bei Cotta 1827. Heft 3 u. 4 1830 usw.

[3]) Voß und die Symbolik. Eine Betrachtung von Dr. Wolfgang Menzel, Stuttgart 1825, 56 S. Der damals 27jährige Kritiker schreibt in diesem Pamphlet gegen Voß, der schon viele gesittete Gegner mit Schmutz bespritzt habe 'wie der Fuchs, der seine Feinde am sichersten durch Gestank zu vertreiben weiß' (S. 5), es gelte 'die Entlarvung eines unberufenen öffentlichen Anklägers, der ehrliche Namen denunziert, und zugleich die Demütigung eines literarischen Klopffechters, der es endlich fühlen soll, daß er die Tribüne und das Schwert in der Zunge nicht allein gepachtet hat' (S. 10). 'Kann Voß, der durch öffentliche Verleumdung seine Gegner so brandmarkt', heißt es zum Schluß, 'daß jeder vernünftige Mensch vor ihnen fliehen müßte, . . . für eben diese Verleumdungen Schonung verlangen? . . . Die alten Gesetze pflegten die Verleumdung dreimal so scharf zu bestrafen als das Verbrechen, das sie einem Unschuldigen angedichtet. Wär' es demnach unbillig, wenn meine Zunge noch dreimal so scharf geschnitten hätte als die seinige? Überhaupt aber, wenn die Frösche am ärgsten schreien, so verkündigen sie selbst das Gewitter, dessen Donner sie übertäubt' (S. 56). [4]) Vgl. S. 310[7].

26

L. Schorn an O. Müller. Castell 13. April 1827.

Theuerster Freund!

Hier sitz' ich im väterlichen Hause, der Braut[1]) wartend, die heut oder morgen eintreffen und am nächsten Dienstag durch geistlichen Segen mit mir verbunden werden soll. Die Nachricht wer diese Braut ist, brauche ich Ihnen schon längst nicht mehr zu geben; obgleich ich es Ihnen, glaub' ich, versprochen hatte, als wir in Stuttgart so fröhlich beysammen waren, hab' ich doch mein Wort schmählich gebrochen, und ich kann nur einen Theil meiner Schuld wieder gut machen, indem ich Ihnen noch kurz vor der Hochzeit ein Lebenszeichen von mir gebe, damit Sie sehen daß ich kein völliger *Silentiarius* geworden bin und daß ich wünsche Sie möchten als ein meinem Herzen Naher und Verbündeter, in dieser Rosenzeit auch mit einiger Theilnahme an mich denken.

Meinen Vorsatz Ihnen meine Verlobung zu melden habe ich vergangenes Frühjahr mit nach England genommen, und dann auf der Reise nach Jena und diesen Winter unter vielen Geschäften wohlbewahrt mit mir herumgetragen. Zu der neuen Universität habe ich auch mein kleines Scherflein beysteuern müssen[2]), und es lag nicht an meinem guten Willen daß nicht alles vortrefflich gegangen wäre. *Sed ego quidem minimus Apostolorum.*[3]) Es fehlt noch viel um die Posaunenstöße wahrzumachen die in den Zeitungen von uns erschollen sind. Aus Thierschs neuster Schulschrift[4]) werden Sie wohl ersehen wo und an wie vielem es bey uns noch fehlt. Ich habe mit großem Privatvergnügen Geschichte der alten Kunst diesen Winter gelesen und schließe daran die Geschichte der neuern im kommenden Sommer. Am meisten Vergnügen macht mir mein Amt an der Akademie, das mich in den Mittelpunkt einer schönen und dankbaren Thätigkeit gebracht hat. Mit den reichen Sammlungen die mir offen stehen, verlohnt es sich schon der Mühe, Kunstgeschichte ordentlich zu studieren und vorzutragen.

---

[1]) Die jüngste Tochter des Geh. Hofrats Voigt in Jena, wie Schorn schon ein Jahr zuvor (18. März 1826) an Böttiger geschrieben hatte.

[2]) Im Herbst 1826 war die Universität von Landshut nach München verpflanzt worden. Wie Schorn an Sulpiz Boisserée schreibt (München, 24. Febr. 1826; vgl. Sulpiz Boisserée I [Stuttgart 1862] S. 469), habe ihm der König Ludwig I. sagen lassen, daß er zum Professor der Kunstgeschichte an der Akademie der Künste ernannt sei; der Eintritt werde jedoch erst im Herbste mit dem neuen Etatsjahr der Akademie geschehen. 'Der Wirkungskreis, den ich hier erhalte, indem ich über Kunstgeschichte, Mythologie und das ins Praktische und Theoretische der Kunst Einschlagende zu lesen habe, ist so, wie ich ihn nur wünschen kann, ... und auch für das Kunstblatt werde ich keine Beschränkung finden, um es im bisherigen Geist und mit derselben Tätigkeit fortzuführen.' Zugleich bekleidete Schorn die Professur der Ästhetik und schönen Literatur an der Ludwig-Maximilians-Universität, die er am 27. Nov. 1826 mit einer Rede — dies jedenfalls das 'kleine Scherflein' — Über Wesen, Umfang und Vortrag der Ästhetik antrat (abgedruckt im K.-Bl. 1827 Nr. 1 vom 1. Januar). Vor Antritt seines neuen Amtes hatte Schorn eine Reise nach den Niederlanden und nach England gemacht, um die dortigen Meisterschulen kennen zu lernen.

[3]) I. Kor. 15, 9.

[4]) Über gelehrte Schulen von Friedrich Thiersch. Zweiter Band. Die hohen Schulen mit besonderer Rücksicht auf die Universität in München. Stuttgart und Tübingen 1827. In der zweiten Abteilung, die eine Vergleichung und Beurteilung der Systeme freier und gezwungener Studien enthält, hebt Thiersch die Hindernisse und Gefahren des Studienzwanges hervor, 'den schädlichen Einfluß auf die Jugend, den Lehrstand, die Wissenschaften, die Hemmung des wissenschaftlichen Geistes unter jener, der Energie unter diesem' (S. 180).

Überdieß sind an der Akademie tüchtige Leute, Cornelius[1]) an der Spitze, und es kommt etwas Ersprießliches zu Stande. — Gerhard war zu Anfang des Winters in München und ich lasse an seinen *Momm. inediti* fortwährend lithographieren. Es sind sehr viele interessante Sachen, sein Text aber wird den Antisymbolikern vielen gewaltigen Anstoß geben. Eine Reihe von Umrissen nach neuentdeckten Gemälden in Pompeji welche Zahn[2]) gemacht, sollen diesen Sommer auch ins Publikum kommen. Wie steht es mit Ihren Arbeiten über den Parthenon?[3])

Vor allem aber wie geht es Ihrer lieben Frau und ich glaube Sie haben auch schon eine kleine Nachkommenschaft?[4]) Sagen Sie ihr daß meine Braut ihr ein wenig ähnlich sieht, und daß ich dieß nicht als einen geringen Vorzug an ihr schätze. Ihr und Ihrem Herrn Schwiegervater, so wie Heeren, bitte ich meine hochachtungsvollsten Empfehlungen zu sagen, so auch Blumenbach[5]) der mich ja wohl durch meine Jenaer Verwandten kennt. Leben Sie wohl, geben Sie mir bald einmal Nachricht und behalten Sie lieb

Ihren

Schorn.

d. 14. Die Braut ist angekommen und grüßt bestens sammt ihrer Mutter, bittet auch Grüße an Blumenbachs zu bestellen.

---

[1]) Peter von Cornelius (1783—1867), der berühmte Historienmaler, seit 1825 Direktor der Kunstakademie in München (ADB. 4, 484 ff.).

[2]) Wilhelm Zahn (1800—1871), Neu entdeckte Wandgemälde in Pompeji in 40 Steinabdrücken. Stuttgart, Cotta 1828.

[3]) Vgl. S. 354[1].

[4]) Julie, Müllers älteste Tochter, die spätere Frau Professor Leist in Jena (gest. 1907), geboren am 16. Juni 1826.

[5]) Vgl. S. 300[3].

(Fortsetzung folgt)

DIE SCHULGEOGRAPHIE AUF DEM LETZTEN DEUTSCHEN GEOGRAPHENTAGE IN LÜBECK 1909[1])

Von Bernhard Bruhns

Im allgemeinen treten die Deutschen Geographentage alle zwei Jahre zu Pfingsten zusammen, so 1907 in Nürnberg, 1909 in Lübeck. Die nächste Versammlung wird vermutlich erst 1912 stattfinden mit Rücksicht darauf, daß 1911 in Rom der Internationale Geographentag abgehalten werden soll. Seit einiger Zeit sind in das Programm dieser Tagungen regelmäßig Verhandlungen über die Geographie auf den höheren Schulen mit aufgenommen. Dabei waren in Nürnberg 1907 besonders energische Klagen darüber geführt worden, daß der Geographieunterricht so häufig in die Hände von Lehrern gelegt werde, die keinerlei spezielle geographische Vorbildung genossen hätten und infolgedessen auch trotz des besten Willens nicht in der Lage seien, den Aufgaben gerecht zu werden, die gerade dieses Fach stellt. Außerdem wurde die Befürchtung ausgesprochen, daß die Biologie auf Kosten der an sich schon völlig unzureichenden Zahl von Geographiestunden sich an den höheren Schulen festsetzen würde. Es sei schon auf einer der letzten Naturforscherversammlungen der Vorschlag gemacht worden, die Geographie zu entlasten, indem ihr naturwissenschaftlicher Inhalt unter Physik, Chemie, Anthropologie und Geologie verteilt werde. Das heißt aber, es solle die Geographie als selbständige Wissenschaft einfach ausgeschaltet werden. Es wurde darum unter anderem vorgeschlagen und beschlossen, daß eine ausführliche Denkschrift abgefaßt werden solle über alle zu einer zeitgemäßen Umgestaltung des geographischen Unterrichts an den höheren Schulen erforderlichen Reformvorschläge.

Diese Denkschrift war nun zu Beginn der Lübecker Tagung fertiggestellt und enthielt folgende Abschnitte:

Prof. Alois Geistbeck von der Kgl. Realschule in Kitzingen behandelt 'Die Bedeutung der Erdkunde und erdkundlicher Bildung für das deutsche Volk in der Gegenwart'.

Prof. Dr. Langenbeck vom Protestantischen Gymnasium in Straßburg i. E. bespricht 'Die Lehrziele, die Lehrmethode und die Lehrpläne des erdkundlichen Unterrichts'.

Prof. Heinrich Fischer vom Luisenstädtischen Realgymnasium in Berlin handelt von 'Dem geographischen Fachlehrer'.

[1]) Vortrag auf der 20. Jahresversammlung des Sächs. Gymnasiallehrervereins, 19. Mai 1910.

Prof. Alois Geistbeck hat noch eine Abhandlung verfaßt über 'Die äußere Einrichtung des erdkundlichen Unterrichts an höheren Schulen und die geographischen Sammlungen'.

Und endlich folgt ein Beitrag des Freiburger Universitätsprofessors Dr. Ludwig Neumann über 'Die berufliche Vor- und Fortbildung der Geographielehrer'.

Dieser reichliche Inhalt bot naturgemäß mancherlei Angriffspunkte, und so war es ein sehr berechtigter Gedanke des Versammlungsleiters, Geheimrats Hermann Wagner-Göttingen, daß nur zwei Hauptthemata in der Diskussion behandelt werden sollten: die Vorbildung für die Lehrer der Geographie und die Stellung der Geographie zum geologischen Unterricht.

Der Grundgedanke für die Hervorhebung dieser beiden Themata hatte sich aus den vor zwei Jahren gepflogenen Verhandlungen ergeben und war der, die Selbständigkeit der Geographie neben den anderen Schuldisziplinen darzutun. Aber aus dieser Verhandlungsmethode ergaben sich für den unbefangenen Teilnehmer zwei nicht unbedenkliche Erscheinungen: einmal ward das Interesse zu sehr auf die naturwissenschaftliche Seite der Geographie gerichtet, und dann machte sich in der Aussprache ein starker akademischer Zug geltend, der den praktischen Bedürfnissen nicht ganz gerecht wurde.

Das Hervortreten des naturwissenschaftlichen Elementes war wohl zum Teil begründet in der ausgesprochenen Kampfstellung gegenüber den zu weit gehenden Forderungen der Naturwissenschaftler; und diese Kampfstellung hatte auch Prof. Neumann zu seinen eigenartigen Vorschlägen veranlaßt. Andererseits hatte es aber auch seinen Grund darin, daß unsere führenden Geographen in der Gegenwart besonders die Geologie berücksichtigen. Ist doch Penck, der Vertreter der Geographie in Berlin, insbesondere beschäftigt mit Arbeiten über den Bau der Erdoberfläche und stolz darauf, daß er auch von den Geologen als einer der Ihren angesehen wird.

Der zu sehr akademische Charakter aber hatte sich schon in der Denkschrift geltend gemacht, insofern als die gestellten Forderungen wesentlich über das Maß dessen hinausgingen, was je in der Praxis erreicht werden kann. Namentlich hat Geistbeck in dem Abschnitt über die geographischen Sammlungen und ähnlich Langenbeck in seinen Wünschen für die Ausgestaltung der Lehrpläne sich zu weit von der Wirklichkeit entfernt. Auch bei dem Versuch einer scharfen Abgrenzung der Disziplinen wurden nicht hinreichend die besonderen Verhältnisse berücksichtigt, die uns oftmals im Schulunterricht veranlassen, Gegenstände aus den Nachbardisziplinen unter anderen Gesichtspunkten zu wiederholen, oder mit den betreffenden Fachkollegen planvoll zusammen zu arbeiten. Dazu kam noch, daß ja in der Tat in der Frage der Vorbildung der künftigen Geographielehrer der Akademiker ein entscheidendes Wort zu reden hat.

Zunächst ergriff Ludwig Neumann das Wort zur Verteidigung und Ausführung seiner in der Denkschrift gemachten Vorschläge. Diese gipfelten in der Forderung, daß in erster Linie für fachmäßig ausgebildete Geographielehrer

gesorgt werden müsse und daß das Studium der Geographie auf allen Universitäten in nähere Beziehung zu den Naturwissenschaften treten müsse. Mit Recht hob er hervor, daß der Schulverwaltung daran gelegen sein müsse, über möglichst vielseitig vorgebildete Lehrer zu verfügen, und ebenso betonte er mit Recht, daß der Geograph über gute Kenntnisse in der mathematischen Geographie, in der Allgemeinen Geographie der Atmosphäre, des Meeres und der festen Erdrinde, sowie in der Allgemeinen Geographie der Pflanzen und der Tiere, d. h. in allen naturwissenschaftlichen Zweigen verfügen müsse; er beklagt, daß nur zu oft die Geographie als ein Anhängsel an die Geschichte behandelt worden sei und dabei eine zu starke Hervorkehrung der Geographie des Menschen erfahren habe. In scharfer Gegenwirkung zu diesen Verhältnissen will er die Geographie nunmehr geradezu als angewandte Naturwissenschaft bezeichnet sehen.

Um diese zwei Ziele zu erreichen: Vielseitigkeit und Anschluß an die Naturwissenschaften, will er das auf acht Semester festgesetzte Studium in zwei Abschnitte zerlegen, die durch eine Vorprüfung nach dem vierten Semester entsprechend dem medizinischen Physikum getrennt sind. In der Vorstufe sollen

5 mathematische Vorlesungen mit 12 Stunden und 4 Seminarstunden,
2 physikalische „ „ 6 „ „ 4 „ „
2 chemische „ „ 6 „ „ 4 „ „
2 zoologische „ } „ 13 „ „ 4 „ „
2 botanische „ }
3 mineral. u. geolog. „ „ 7 „ „ 4 „ „
4 geographische „ „ 10 „ „ 4 Stunden für kartographische Übungen besucht werden, insgesamt

20 Vorlesungen mit 54 Stunden und 12 je zweistündige Praktika.

Nunmehr beginnt das eigentliche Fachstudium in Verbindung mit dem eines anderen Hauptfaches, entweder Mathematik oder Physik oder Botanik oder Zoologie, am liebsten aber mit Geologie nebst Mineralogie. Eine Verbindung mit Geschichte oder Philologie erfordert den besonderen Nachweis hinreichender naturwissenschaftlicher Vorkenntnisse.

Sicher enthalten diese Vorschläge manchen wertvollen Gedanken, aber dennoch erfuhren sie fast allseitig scharfen Widerspruch und mußten ihn erfahren, denn abgesehen davon, daß sie die Zahl der Examina noch um ein weiteres sehr schweres vermehren, führen sie mit ihrer starken Zersplitterung zu einem außerordentlich oberflächlichen Nippen an allen möglichen Wissenschaften, ohne strenge Konzentration und Vertiefung. Auch darauf wurde hingewiesen, daß eine derartig strenge Bindung an einen bestimmten Studiengang mit dem Prinzip der Freiheit des akademischen Studiums nicht vereinbar wäre.

Aus den österreichischen Verhältnissen heraus betonte Prof. Brückner-Wien, daß die Kombination Geschichte und Geographie, die dort obligatorisch ist, keineswegs so schädlich sei; aber es müsse vor allen Dingen eine wissenschaftliche und nicht eine enzyklopädische Ausbildung erstrebt werden.

Und in ähnlichem Sinn wird auch von den anderen Debatterednern Siegmund Günther-München, Hahn-Königsberg, Langenbeck, Hermann Wagner-Göttingen, Philippson-Halle, Penck-Berlin u. a. Freiheit der Wahl für die Studierenden gefordert, wenn auch gewisse Kombinationen namentlich mit den Naturwissenschaften und mit Geschichte wertvoller seien als z. B. die mit den neueren Sprachen oder etwa Theologie. Von vielen Seiten aber, besonders von Langenbeck und Philippson, wird eingehende Bekanntschaft des Geographen mit Geologie gefordert. — —

Nachdem die Sitzung schon bis hierher den ganzen Vormittag ausgefüllt hatte, wurde sie am Nachmittag, der eigentlich für Ausflüge in Aussicht genommen war, fortgesetzt, und jetzt wurde hauptsächlich die Frage erörtert, ob der geographische Unterricht auch die Geologie mit behandeln solle oder nicht. Hier verliert sich die Debatte in einen merkwürdigen Zwiespalt: während von der einen Seite unbedingt verlangt wird, daß der Geographielehrer auch den geologischen Unterricht erteilen könne, wird von anderer Seite eine scharfe Scheidung gefordert: der Geograph dürfe keinesfalls in das Fach des Geologen übergreifen. Es vermengen sich hierbei zwei Fragen: 1. Braucht der Geograph geologische Kenntnisse? Das wird im allgemeinen bejaht. 2. Sollen die geologischen Grundbegriffe in den Geographiestunden behandelt oder sorgfältig davon getrennt werden? Darauf gibt Penck die sehr beachtenswerte Antwort:

> 'Ich muß mich ganz entschieden dagegen aussprechen, daß der Geograph in der Schule Geologie unterrichtet. Für einen vollen Betrieb des geologischen Unterrichts fehlen an unseren Gymnasien und Realschulen noch die Vorbedingungen. Das, was man heute als Geologie an den Schulen unterrichten kann, deckt sich aber so vollständig mit der Allgemeinen Geographie, daß ein jeder gut vorgebildete Lehrer der Geographie diese Sache als integrierenden Bestandteil unserer Wissenschaft unterrichten kann. Ich möchte betonen, daß, wenn ich dies ausspreche, ich mich nicht bloß als Geograph fühle, sondern zugleich auch als Geologe, wozu ich mich auf Grund meiner wissenschaftlichen Tätigkeit für berechtigt ansehe.'

Das heißt also: Der Geograph soll keine Geologie treiben, denn das, was man im allgemeinen auf der Schule als Geologie bezeichnet, ist nicht Geologie, sondern ein Teil der Geographie. Die eigentliche Geologie kann auf der Schule überhaupt nicht unterrichtet werden. Dafür muß aber der Geograph in noch weitergehendem Maße wie bisher die naturwissenschaftliche Seite seiner Disziplin berücksichtigen.

Ich möchte diese Frage erläutern an einem Beispiel aus eigener Erfahrung, das allerdings aus dem Realgymnasialbetrieb entnommen ist. Hier ist in II^b unter den Naturwissenschaften Mineralogie und Geologie zu behandeln, in II^a aber unter der Erdkunde Allgemeine Geographie. Dabei haben wir in II^a naturgemäß auch die Gletscher zu besprechen. Wenn ich ihre Bedeutung für den Landschaftscharakter erläutern will, muß ich selbstverständlich auch auf ihre mechanische Wirkung eingehen: Erosion, Spaltenfrost, Moränentransport und Moränenaufhäufung, das Wechselspiel zwischen dem Zufluß aus dem

Firngebiet und der Schmelzwirkung am Zungenende, ich muß dann auch die Gletscherausdehnung in der Eiszeit in Betracht ziehen und ihre Wirkung z. B. in Norddeutschland und in den Alpen nachweisen. Das hat aber zum größten Teil schon der Naturwissenschaftler in II^b durchgenommen. Hier berühren sich jedenfalls beide Disziplinen aufs engste. Wenn wir sehr gutes Schülermaterial haben, so werden sie auch in II^a noch über das Bescheid wissen, was die II^b gebracht hatte. Der Geograph kann dann spezieller eingehen auf die Verbreitung der Gletscher auf der Erde, auf ihren verschiedenen Charakter in den Hochanden unter dem Äquator und in den Gebirgen der nördlichen gemäßigten und kalten Zone; er wird dann den rein geographischen Standpunkt mehr berücksichtigen können, der eine naturwissenschaftliche Erscheinung in ihrer räumlichen Verbreitung vor Augen hat und ihren räumlich verschiedenen Einfluß auf den Landschaftscharakter. Ähnliches gilt auch von der Behandlung des Vulkanismus. Der Geolog seinerseits wird weiter gehen wie der Geograph, indem er auch die Bänderung im Gletscher, das Gletscherkorn, die Einzelmerkmale der Eiszeit, Geschiebelehm und fluvioglaziale Schotter, bei den Vulkanen Einzelheiten über die Zusammensetzung der Lava, über die Beziehungen zwischen Vulkanismus und Erdbeben und ähnliches bespricht. Unter idealen Verhältnissen wird der vorangegangene naturwissenschaftliche Unterricht den nachfolgenden geographischen erleichtern, zumal wenn beide in einer Hand vereinigt sind; für gewöhnlich wird aber in II^a ausführlich wiederholt werden müssen, was in II^b durchgenommen war. Und das ist kein so großer Fehler, denn eine zweimalige Behandlung von verschiedenen Standpunkten kann die intensive Kenntnis nur fördern.

Wer greift in das Gebiet des anderen über? Nach Pencks Meinung der Geologe in das des Geographen, nach dem Urteil anderer der Geograph in das des Geologen. In der Praxis werden zumeist beide sich gegenseitig ergänzen, ebenso wie in vielen Stücken Mathematik und Physik zusammenwirken. Aber das scharfe Urteil Pencks zeugt von der zu sehr akademischen Behandlung dieser praktischen Fragen vom grünen Tisch aus. — —

Die Lübecker Besprechungen neigten sich ihrem Ende zu und führten noch zu einer längeren Aussprache darüber, ob die Denkschrift, namentlich der viel angefochtene Anteil Ludwig Neumanns unter der Autorität des Geographentages veröffentlicht werden solle oder nicht. Man einigte sich schließlich auf die Annahme folgender Reformvorschläge, die den oberen Schulbehörden vorgelegt werden sollten:

Reformvorschläge des Deutschen Geographentages für den erdkundlichen Unterricht an den höheren Schulen

Der Deutsche Geographentag betrachtet als die wesentlichen Aufgaben des erdkundlichen Unterrichts an den höheren Schulen die folgenden:

1. Gewinnung klarer räumlicher Vorstellungen von den Verhältnissen der Erdoberfläche.
2. Bekanntschaft mit den Grundlehren der mathematischen Erdkunde, soweit sie für das Verständnis physisch-geographischer und geomorphologischer Fragen erforderlich sind.

3. Kenntnis der physischen, besonders der geomorphologischen Verhältnisse der Erdoberfläche und Verständnis für die wechselseitigen Beziehungen und ursächlichen Zusammenhänge zwischen ihnen.
4. Verständnis für die Zusammenhänge zwischen den physischen Verhältnissen der Erdoberfläche einerseits, den menschlichen Kultur- und Wirtschaftsverhältnissen und den Siedelungen andererseits.
5. Verständnis für die Darstellungsmittel der Erdkunde; die Karte hat daher stets im Mittelpunkte zu stehen.
6. Diejenigen geographischen Kenntnisse, welche notwendig sind, um das Leben der Gegenwart verstehen zu können. Dazu sind zu rechnen: Kenntnis der Verteilung der Völker und Rassen über die Erde, der politischen Einteilung der Erdoberfläche, der wirtschaftlichen Hilfsquellen der einzelnen Staaten, der Wege und der Brennpunkte des Welthandels und Weltverkehrs.

Der Deutsche Geographentag ist der Überzeugung, daß der erdkundliche Unterricht in seiner gegenwärtigen Verfassung nicht in der Lage ist, diese Aufgaben zu bewältigen. Er erneuert daher auf das dringendste seine frühere Forderung einer streng sachlichen Vorbildung der Geographielehrer und -lehrerinnen und nach Fortführung des Geographieunterrichts durch sämtliche Klassen aller höheren Schulgattungen mit je zwei wöchentlichen Unterrichtsstunden

Das Studium der Erdkunde muß von jedem, der sich in diesem Fache einer Lehramtsprüfung unterziehen will, längere Zeit hindurch betrieben werden; das für die Erlangung einer ausreichenden Fähigkeit, wissenschaftlich geographisch zu denken, notwendige Zeit- und Arbeitsminimum ist lediglich aus den inneren Bedürfnissen des Faches und der Durchschnittsbefähigung der Studierenden heraus zu bemessen; äußere Rücksichten, z. B. auf irgendwelche Schultypen, sind an dieser Stelle als unsachlich zurückzuweisen.

Die geographische Staatsprüfung muß vor einem geographischen Fachmanne abgelegt werden.

Ohne die Freiheit der Kombinationen der verschiedenen Wissenschaften beim Studium der Erdkunde beschränken zu wollen, empfiehlt doch der Deutsche Geographentag, das Studium der Erdkunde entweder mit dem der biologischen Naturwissenschaften und der Geologie oder mit dem der Mathematik und Physik oder mit dem der Geschichte zu verbinden. Unter allen Umständen ist die Teilnahme an geographischen Übungen und Exkursionen notwendig. Auch wird den Studierenden der Geographie die Teilnahme an den Exkursionen und Übungen der Hilfswissenschaften der Geographie, z. B. der Geologie, empfohlen.

Die Ausarbeitung besonderer Studienpläne überläßt der Geographentag den Fachvertretern an den einzelnen Universitäten.

Außerdem wurde noch ein Normallehrplan angenommen, der einen geographischen Unterricht in allen neun Klassen mit je zwei Stunden in Betracht zieht. Wesentlich an ihm ist, daß er sich an die preußischen Verhältnisse anschließt, wonach in VI außer der Heimatkunde eine Übersicht über alle Erdteile gegeben wird, in V und IV dann Deutschland und Europa folgen, und die drei Mittelklassen wieder mit Außereuropa anfangen, dann Mitteleuropa und das übrige Europa umfassen. Die drei Oberklassen sind mit Kapiteln der Allgemeinen Geographie ausgefüllt, in I^b im Anschluß an eine wiederholte Behandlung des Heimatlandes.

Welche Bedeutung haben nun diese Besprechungen und Beschlüsse für uns, namentlich für die Gymnasien? Wenn ich diese Frage stelle: 'namentlich für die Gymnasien', so muß ich besonders mein Bedauern darüber aussprechen, daß der Geographentag nicht unterschieden hat zwischen den verschiedenen Zielen der einzelnen Schulgattungen. Nachdem ich Gelegenheit gehabt habe, an Realgymnasien ebenso wie an einem Gymnasium den Geographieunterricht zu erteilen, glaube ich berechtigt zu sein, den Unterschied zwischen beiden Schulgattungen besonders scharf herauszuheben. Für das Gymnasium ist wesentlich die Einheit der Unterrichtsziele, es erstrebt mit möglichster Konsequenz die Fähigkeit des klaren Denkens und systematischen planvollen Arbeitens schlechthin, es legt weniger Wert auf Vielseitigkeit als auf gründliche Vertiefung. Das Realgymnasium dagegen hat sich mehr den praktischen Forderungen angepaßt, die eine große Mannigfaltigkeit der Wissensgebiete erstreben, ohne dabei oberflächlich zu werden. Vielseitigkeit und doch Gründlichkeit: darin beruht die besondere Schwierigkeit des Realgymnasialbetriebs; Gründlichkeit und doch nicht Engherzigkeit: darin beruht die Schwierigkeit des Gymnasialbetriebs.

Diesem Gegensatz muß auch der geographische Unterricht sich anschmiegen.

Ich möchte zwei wesentliche Aufgaben der Geographie unterscheiden: Zunächst vermittelt sie ein bestimmtes Tatsachenwissen. Das beruht nicht bloß in den Namen der verschiedenen geographischen Objekte, von Flüssen, Städten, Bergen und den zu ihnen gehörigen Zahlen, sondern auch in der Bekanntschaft mit zahlreichen Einzelheiten aus den Nachbardisziplinen: dem Unterschied zwischen Eruptiv- und Schichtgesteinen, der verschiedenartigen Wirkung von Wasser, Wind und Atmosphäre auf die Erdoberfläche, der Bedeutung des Klimas für Vegetation, Tierwelt und das Wirtschaftsleben der Menschen, der Abhängigkeit des Klimas von den besonderen Lagebedingungen; ferner gehören hierzu auch die Grundzüge der Völkergeschichte, nicht nur der Geschichte Westeuropas, sondern auch derjenigen Ostasiens und beider Amerika usw.

Bei dieser großen Fülle von einzelnen Daten, die infolge des unausgesetzt zunehmenden Verkehrs auch beständig anwachsen, müssen wir ausdrücklich betonen, daß eine vollkommene Beherrschung nicht möglich ist. Je größer unser Wissensschatz ist, desto besser werden wir ihn auch nutzen können, aber der Umfang dieses Besitzes hat seine Grenzen, und eine zu starke Vermehrung des Tatsachenmaterials ist nur möglich auf Kosten der inneren Vertiefung und der dauernden Sicherheit. Das Vorstudium nach dem Vorschlage Neumanns ist innerlich begründet auf dem Streben, dieser Vielseitigkeit des Wissens gerecht zu werden. Es ist sicher höchst erfreulich, daß sein Plan so energischen Widerspruch erfuhr. Auch der junge Lehrer oder Doktor der Geographie kann nur einen kleinen Teil unserer Wissenschaft beherrschen, und jeder Lehrer, der nur einigermaßen den Aufgaben der Geographie genügen will, muß intensiv weiterarbeiten und bald nach siedelungsgeschichtlicher, bald nach geologischer oder botanischer oder anthropologischer Seite seine Kenntnisse erweitern. Dies Fortarbeiten ist für uns viel wichtiger, als etwa für den Mathematiker oder

Naturwissenschaftler oder Historiker, dessen Gebiete nicht so umfangreich, so vielseitig und so sehr dem Wechsel ausgesetzt sind. Solange die Geographiestunden bald diesem, bald jenem Lehrer überwiesen werden, kann diese Forderung systematischer, regelmäßiger Weiterbildung nicht erfüllt werden. Für den Geographieunterricht müssen an jeder Schule ein oder zwei Lehrer besonders herangezogen werden, bezw. sich selber durch eigene Privatarbeit heranbilden.

Wenn aber der Lehrer selbst nach langjähriger Arbeit das geographische Tatsachenmaterial noch nicht völlig beherrschen kann, so ist noch viel mehr dem Schüler gegenüber dieser Wissensstoff einzuschränken. Natürlich nicht zu sehr, denn ein gewisses Handwerksmaterial ist notwendig ebenso wie ein gewisser Vokabel- und Namenschatz in anderen Fächern. Jeder muß lernen, was eine Moräne ist, wie sich das Seeklima vom Kontinentalklima unterscheidet, daß sich die Gruppe der großen südeuropäischen Faltengebirge im Westen über den Atlas bis zu den Kanarischen Inseln und zur Sierra Nevada und den Balearen erstreckt, daß die Polynesier ein Zweig der Malaien und die Mikronesier ein Zwischenglied zwischen diesen und den schwarzen Melanesiern und Australnegern sind und ähnliches. Aber die Geographie hat noch eine andere Bedeutung als die bloße Aufspeicherung von Einzeldaten.

Wir müssen in ihr direkt eine rein philosophische Disziplin sehen, deren Aufgabe es ist, eine ganz besondere Art der Auffassungsweise zu vermitteln, eine Fähigkeit, zahlreiche miteinander wirkende Ursachen zu berücksichtigen und zu verknüpfen. Es wird mehrfach in den Leitsätzen des Geographentages hingewiesen auf das Verständnis physisch-geographischer und geomorphologischer Fragen, Verständnis für die wechselseitigen Beziehungen, Verständnis für die Zusammenhänge, Verständnis für die Darstellungsmittel, Verständnis für das Leben der Gegenwart. Dieses vielfältige Verständnis zu erzielen, muß insbesondere Aufgabe der Schulgeographie sein und dies vor allem am Gymnasium, wo eine weitergehende Zersplitterung vermieden werden soll, dagegen eine tiefergehende methodische Durchbildung erstrebt wird. Wie im Geschichtsunterricht das Gefühl für die historische Herausbildung aller in der Gegenwart herrschenden Verhältnisse aus den Vorgängen der Vergangenheit vermittelt werden soll, so muß der Geographieunterricht die Abhängigkeit des Charakters jeder Landschaft und jeden Volkes von zahlreichen miteinander wirkenden Ursachen darlegen.

Die Forderung: zwei Stunden bis in die Oberprima hinauf kann nicht erfüllt werden, wohl aber kann die Forderung erfüllt werden, daß die Geographie noch einmal in den Oberklassen selbständig als Methodologie behandelt werde, nicht im willkürlichen gelegentlichen Anschluß an irgendein anderes Fach, sondern getrennt von allen anderen, womöglich auch durch einen besonderen Lehrer, der ganz speziell in den geographischen Gedankengang sich eingearbeitet hat. Denn naturgemäß kann der Unterricht in den Unter- und Mittelklassen im wesentlichen nur das Handwerksmaterial bringen und die Methodologie vorbereiten. Er kann dies z. B. tun auf dem Gebiet der Kartenkunde, insofern es

sich um die Fähigkeit handelt, dieses geographische Hilfsmittel auszunutzen. Aber die kritische Benutzung der Statistik, die kritische Beurteilung des persönlichen Stimmungselementes in jeder Landschaftsbildung kann nur in den obersten Klassen gelehrt werden.

In manchen Lehrplänen, z. B. in dem für die sächsischen Gymnasien, ist vorgeschrieben, daß von II^b an im Anschluß an den Geschichtsunterricht mehrmals in jedem Halbjahr Wiederholungen einzelner Abschnitte der Erdkunde vorgenommen werden. Entzieht sich der Lehrer der Geschichte dieser Verpflichtung, so kann die Stundenzahl für die Geschichte um eine volle Wochenstunde zugunsten der Geographie gekürzt werden. Wenn statt dieser Bestimmung in II^b und I^a definitiv auf Geographie verzichtet, dagegen in II^a und I^b je eine Wochenstunde der Geographie bestimmt zugewiesen würde, so wäre damit meiner Meinung nach hinreichend Raum gewonnen, um den Forderungen der Neuzeit gerecht zu werden, soweit dies überhaupt im Rahmen des gymnasialen Betriebs möglich und wünschenswert ist. In diesen Stunden wäre weniger Wert zu legen auf sehr große Vermehrung des Tatsachenwissens, wenn auch dies naturgemäß eine gewisse Förderung erfahren wird, dafür muß der methodologische Gedanke vorherrschen, der sich einerseits anschließt an eine kurze großzügige Übersicht über die Gesamtheit der physischen und anthropologischen Erscheinungen auf der Erde, andererseits an eine tiefergehende wiederholte Behandlung der Heimat.

Der Deutsche Geographentag hat seine Aufgabe darin gesehen, vom Standpunkt der speziellen Fachgelehrten, insbesondere der akademischen Kreise, die Maßnahmen zu erörtern, die im Interesse einer guten geographischen Ausbildung unseres Volkes notwendig erscheinen. Die gelehrte Versammlung, die aus den verschiedenen Landesteilen Deutschlands zusammengekommen war, hatte dabei nicht hinreichend Fühlung mit den realen Verhältnissen der Praxis. Es ist danach unsere Aufgabe in den einzelnen Landesvereinen der Lehrer an den höheren Schulen, zu verhandeln, inwieweit diese von außen kommenden Anregungen wirklich praktische Verwertung finden können, und von diesem Standpunkte glaubte ich auch meine persönlichen Vorschläge an das Referat über den Lübecker Geographentag anschließen zu dürfen.

FRAGEN DER SCHULVERWALTUNGSREFORM

Im Anschluß an Morschs Werk: 'Das höhere Lehramt'[1])

besprochen von K. A. Martin Hartmann

Wer die Entwicklung des höheren Schulwesens im letzten Menschenalter als kritischer Beurteiler an sich vorüberziehen läßt, dem muß sich aufdrängen, daß die Bestrebungen zur Reform desselben sich vorwiegend in zwei Richtungen bewegt haben: einmal nach der Seite der Lehrplanänderungen innerhalb der Schularten im großen und ganzen wie für die einzelnen Klassenstufen einer jeden von ihnen, und sodann nach der Seite der materiellen Hebung des Lehrerstandes. Wie die einzelnen Fächer gegeneinander zu dosieren seien, wie sie nach methodischen Gesichtspunkten ergiebig gemacht werden können, darauf ist unendlich viel Scharfsinn und Redekunst verwandt worden, und die Fachmänner haben dabei die Ansprüche ihrer Wissenschaften auf Berücksichtigung mit einem Eifer vertreten, dem man Sachkunde und eindringendes Verständnis gewiß nicht absprechen konnte, der aber doch durch seine mehr oder weniger ausgeprägte Einseitigkeit die Rücksicht auf das Ganze der Bildungsaufgabe oft vermissen ließ. Das gilt nicht minder von den heißen Kämpfen, die in den letzten Jahrzehnten des verflossenen Jahrhunderts über den Wert oder Unwert der sich damals feindlich gegenüberstehenden Schularten geführt wurden, Kämpfe, bei denen das Gesamtinteresse der höheren Schule überhaupt gegenüber der öffentlichen Meinung nur zu sehr aus den Augen verloren wurde. Der ganze Charakter dieser Schulkämpfe steht in engem Zusammenhange mit dem in Deutschland besonders stark ausgeprägten Intellektualismus, der die Vorbildung der künftigen Lehrer an höheren Schulen ganz vorwiegend unter das Zeichen der Fachwissenschaft gestellt und so zu einer ungesunden Entwicklung des Fachpartikularismus geführt hat, der seine Träger gewiß zu tüchtigen Jüngern der Wissenschaft, viel weniger jedoch zu wirklichen Vertretern einer harmonischen Jugendbildung machen konnte.

Auf der andern Seite ist in der genannten Periode eine gewaltige Summe von Arbeitskraft und Zeit auf die Bestrebungen zur materiellen Hebung des Lehrerstandes verwandt worden. Man mag bedauern, daß die geistigen Fähigkeiten, die in den Dienst dieser anscheinend äußerlichen Aufgabe traten, der Schule nicht unmittelbar zugute gekommen sind, man mag auch hier bei

[1]) Hans Morsch, Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich, 2. verbesserte und vermehrte Auflage, Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1909.

manchen Trägern dieser Bestrebungen eine weitgehende Einseitigkeit gefunden haben, aber man kann doch nicht in Abrede stellen, daß diese ganze Bewegung notwendig war und daß sie nach Lage der Dinge von niemand anders in Gang gebracht werden konnte als von den Angehörigen des Standes selbst. Auch solchen Kollegen, die mit Begeisterung den idealen Aufgaben ihres Berufes obgelegen und von diesem Standpunkte aus wenig Teilnahme für einen Kampf um rein materielle Interessen bekundet oder empfunden haben, sind die Früchte desselben schließlich doch zugute gekommen, und man gibt jetzt wohl allgemein zu, daß der Lehrerstand durch diese Kämpfe nicht bloß äußerlich, sondern in letzter Linie auch innerlich gehoben und besser in den Stand gesetzt worden ist, auch seine idealen Aufgaben zu erfüllen.

Wenig Beachtung dagegen fand in der genannten Zeit die Frage der rechtlichen Stellung der akademisch gebildeten Lehrer. Das soll nicht heißen, daß einzelne Lehrer sich nicht auch für die rechtlichen Grundlagen ihrer Stellung interessiert hätten, und wenn man die Zeitschriften jener Tage aufschlägt, stößt man auf mancherlei Anläufe in dieser Richtung. Im großen und ganzen aber darf man wohl sagen, daß der Lehrerstand als solcher damals noch ohne tieferes Interesse und Verständnis für die rechtliche Seite des Rahmens war, in dem er sich bewegte. Trotz des Schlachtrufs nach Gleichstellung mit den Juristen war doch juristisches Denken über unsere Amtsverhältnisse bei uns noch wenig verbreitet, und selbst die bloße Kenntnis der einschlägigen Bestimmungen war bei den Angehörigen des Standes nur verhältnismäßig selten anzutreffen. Wer auf diesem Gebiete zu Hause war, erregte fast Aufsehen, und wenn er einmal anonym darüber etwas veröffentlichte, dann konnte er leicht die Genugtuung haben, von nicht eingeweihten Kollegen für einen verkappten Juristen gehalten zu werden.

Wenn das neue Jahrhundert in diesen Dingen einen sich jetzt schon vernehmlich ankündigenden Wandel erkennen läßt, so ist das ganz wesentlich das Verdienst des epochemachenden Werkes von Hans Morsch: Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich, das zuerst 1905 erschien und dieses Jahr in neuer Auflage vorliegt. Sein bleibendes Verdienst liegt in dem auf Grund einer umfassenden Kenntnis der Dinge und eines scharfen kritischen Urteils geführten Nachweise, daß der Erfolg der Arbeit in der höheren Schule mit nichten bloß durch rein pädagogische Momente bedingt ist, wie idealistisch gerichtete Naturen gern annehmen, sondern daß er sehr wesentlich abhängt von dem rechtlichen Charakter der Verhältnisse, in denen sich die Lehr- und Erziehungsarbeit vollzieht, daß diese zwar an und für sich auf das Innere des Menschen gerichtet ist, daß sie aber bei ihrer äußeren Betätigung im Organismus der Schule doch durch die rechtlich bestehenden Verhältnisse sehr bedeutsam gehemmt oder gefördert werden kann. So muß die akademisch gebildete Lehrerschaft es als eine wichtige Aufgabe erkennen, selbst zu einem solchen Neuaufbau ihrer rechtlichen Verhältnisse mitzuwirken, daß ihre Berufsarbeit nach Möglichkeit ergiebig für Unterricht und Erziehung gemacht wird.

'Ein Beitrag zur vergleichenden Schulgeschichte und zur Schulreform'

nennt sich das Werk von Morsch auf dem Titelblatt, und damit wird sein Inhalt sehr treffend angedeutet. Indem der Verfasser die amtlichen Bestimmungen über die Vorbedingungen für das höhere Lehramt, über Rechte und Pflichten der Direktoren und Lehrer, über wichtige Einrichtungen der Schule, über die Organisation der Aufsichtsbehörden nach ihrer Verschiedenheit in den einzelnen Bundesstaaten und in Österreich kritisch in Vergleich stellt, ermöglicht er zum ersten Male eine objektive Würdigung des vorhandenen Zustandes und gibt dadurch eine Fülle von Anregungen zu Reformen auf diesem früher so wenig beachteten und wohl ausschließlich als den Verwaltungsbeamten gehörig betrachteten Gebiete. Daß dieses Werk, über das sich auch Juristen mit größter Anerkennung geäußert haben, von einem Amtsgenossen verfaßt ist, und noch dazu von einem, der nicht einmal als Direktor mit der Schulverwaltung zu tun gehabt hat, darauf dürfen wir als Stand mit Recht stolz sein. Gewiß würde auch ein Jurist diese Dinge klar und übersichtlich dargestellt haben, aber mit dem tiefen Interesse für die Sache, das überall aus dem Buche hervorleuchtet und das so hellsehend macht für die Unvollkommenheiten und Schäden unserer Berufsstellung, konnte nur ein Mann schreiben, der darin selbst zu Hause ist und der sie auf Grund seiner persönlichen Erfahrung durchdacht hat. Freilich kann man mit bezug auf die von den Zentralbehörden und Zentralmittelbehörden gegebene Darstellung sagen, daß der Verfasser hier lediglich ein Außenstehender ist und daß jemand, der in diesen Behörden selbst steht, uns vielleicht ein voller und schärfer gezeichnetes Bild davon hätte entwerfen können, indessen wird sich ein solcher kaum sobald finden, und sodann läßt die von Morsch angewandte vergleichende Methode doch auch hier manch überraschend helles Licht auf die Dinge fallen.

Da es nicht möglich ist, den ganzen reichen Inhalt des Werkes im Rahmen eines Aufsatzes auszuschöpfen, so möge hier nur auf einige der wichtigeren Punkte hingewiesen werden.

Bei der Behandlung der Vorbedingungen für das Lehramt ist dem Verfasser unbedingt beizupflichten, wenn er zur Erleichterung der Kandidaten für eine Zerlegung der Staatsprüfung in zwei zeitlich getrennte Teile eintritt, wie sie in mehreren süddeutschen Staaten schon besteht. Was für die Theologen, Juristen und Mediziner möglich ist und sich durchaus bewährt hat, das muß sich auch für die Philologen erreichen lassen, die durch den jetzt in Norddeutschland bestehenden Zustand schwer überlastet sind, weil sie sich gleichzeitig nach zu vielen Seiten zu betätigen haben. Das ist eine einfache Forderung der Humanität, und es ist wirklich hohe Zeit, daß sie erfüllt wird. Früher mag man sich dadurch nicht besonders benachteiligt gefühlt haben; da aber durch die fortschreitende Forschung und Spezialisierung der Inhalt der Wissenschaft reicher und reicher geworden ist, so bedeutet die ungeteilte Staatsprüfung jetzt etwas ganz anderes als früher. Man klagt jetzt so viel über das beunruhigende Überhandnehmen der Examen-Nervosität. Gewiß würde es besser damit stehen, wenn unsere Studenten im allgemeinen etwas hygienischer lebten, aber die weitgehende jetzt zu gleicher Zeit zu bewältigende Wissensmasse in

Haupt- und Nebenfächern spielt hier zweifellos auch eine große Rolle, und es ist kaum zu rechtfertigen, daß man gerade die künftigen Lehrer, die einmal ihr Amt unter möglichst günstigen hygienischen Voraussetzungen antreten sollten, vor der Schwelle desselben einer so schweren Belastungsprobe unterwirft. Das erzeugt nicht nur während der Prüfungsperiode selbst eine überaus unbehagliche, aufregende Stimmung, sondern wirft auch schon lange seine Schatten voraus. Morsch verdient entschieden Dank dafür, daß er den Finger auf diese wunde Stelle unseres Systems gelegt hat.

In einem Punkte, der die Einrichtung des vorbereitenden Studiums angeht, vermag ich hingegen nicht mit Morsch zu gehen, und da es sich hier um etwas sehr Wichtiges handelt, so möge diese abweichende Ansicht hier rückhaltlos ausgesprochen werden. Morsch ist nicht dafür, daß die Lehramtsbeflissenen während des akademischen Studiums von ihrer eigentlichen Fachwissenschaft abgelenkt und pädagogisch interessiert werden. Damit folgt er ja der in Deutschland vorherrschenden Anschauung, bleibt aber doch nicht folgerichtig im Rahmen seiner Auffassung von den Aufgaben des akademisch gebildeten Lehrers, dem er, ganz mit Recht, nicht nur unterrichtliche, sondern auch erzieherische Pflichten zuweist. So erfreulich sich hier Morsch auch von der bedauerlich einseitigen Richtung abhebt, die im akademisch gebildeten Lehrer ganz vorwiegend den Gelehrten erblickt, so muß man doch einhalten, daß die von ihm gedachte rein fachwissenschaftliche Ausbildung auf der Universität im allgemeinen schwerlich Lehrer ergeben wird, die erzieherisch wirklich auf der Höhe stehen. Das aber ist es, was wir heute besonders brauchen, und der Hauptgrund der in der modernen Literatur zutage tretenden und tatsächlich weitverbreiteten Verstimmung über die höhere Schule ist wahrhaftig nicht der, den Dr. Speck auf dem Magdeburger Oberlehrertage kürzlich seine Hörer glauben machen wollte, daß die akademisch gebildeten Lehrer heute zu wenig wissenschaftlich tätig seien, sondern vielmehr der, daß sie ihren Beruf zu wenig als Erzieher auffassen. Unvergessen ist mir eine Szene im Jenaer Volkshause, die ich vor einigen Jahren erlebte. Ich hatte dort vor einer größeren Studentenversammlung über das Thema 'Student und Alkohol' gesprochen, und auf den Vortrag folgte eine lange, heiße Debatte. Dabei erregte besonderes Aufsehen die Auslassung eines hochangesehenen Jenenser Arztes, eines Mannes in reifen Jahren, der dem deutschen Gymnasium in bitteren Worten vorwarf, daß es für die Erziehung nichts tue, daß es einseitig Wissensstoff übermittle, die sittliche Charakterbildung dagegen vernachlässige. So wenig seine sonstigen Äußerungen allgemeinen Beifall bei der aus etwa zweihundert Studenten bestehenden Hörerschaft fanden, so war es doch bemerkenswert und für mich als Gymnasiallehrer schmerzlich, daß der von ihm gegen das Gymnasium erhobene Vorwurf von den Studenten, die zweifellos den verschiedensten deutschen Gauen angehörten, mit ganz demonstrativem, langen Beifall aufgenommen und unterstrichen wurde, als ob sie damit hätten ausdrücken wollen: Mit diesem Vorwurfe sprichst du uns aus der Seele! Und in der langen, bis fast an Mitternacht dauernden Debatte, in der zahlreiche Redner auftraten, sah sich auch nicht einer der anwesenden

Studenten veranlaßt, das Gymnasium gegen den schweren Vorwurf des Arztes in Schutz zu nehmen. Ich selbst wies darauf hin, daß es auch auf der höheren Schule durchaus nicht an Lehrern fehle, die erzieherischen Idealen nachgehen, aber ich konnte leider nicht sagen, daß diese die vorherrschende Richtung im höheren Lehrerstande darstellen, und deshalb werden meine Worte die Hörer schwerlich überzeugt haben, daß der erwähnte Arzt im Unrechte war. Jener Abend hinterließ bei mir allerdings einen tiefen Eindruck und verstärkte in mir die Überzeugung, daß die auf den höheren Schulen herrschende intellektualistische Richtung überwunden werden muß, daß sie aber nur dann überwunden werden kann, wenn die akademische Ausbildung der künftigen Lehrer nicht mehr einseitig, wie bisher, unter den Gesichtspunkt der Fachwissenschaft gestellt wird, sondern wenn man auch auf der Universität schon rechtzeitig das pädagogische Interesse der jungen Leute erweckt und durch geeignete Veranstaltungen entwickelt. Morsch meint, daß pädagogische Theorien erst durch praktische Ausübung Teilnahme und Interesse erwecken (S. 47). Das soll zugestanden werden, aber was hindert denn im Grunde, daß die praktisch-pädagogische Ausbildung schon auf der Universität in Angriff genommen wird? Vom fünften Semester etwa an wäre dies wohl denkbar, vorausgesetzt, daß die fachwissenschaftliche Ausbildung wirklich streng auf den Beruf der künftigen Lehrer zugeschnitten wurde, und nicht auf den der akademischen Dozenten. Die Jahre des akademischen Studiums sind doch in der Regel bestimmend für die ganze weitere Lebensrichtung des Menschen. Läßt man in diesen entscheidungsvollen Jahren den Studierenden sich daran gewöhnen, daß er ohne Rücksichtnahme auf seinen künftigen Beruf nur der fachwissenschaftlichen Bildung lebt, als ob das Endziel die akademische Laufbahn wäre, so muß für ihn die Gefahr bestehen, daß er die Aufgaben seines späteren Berufes, soweit sie nach der pädagogischen Seite liegen, von vornherein geringschätzig behandelt, daß er in eine vorwiegend intellektualistische Richtung hereingerät. Selbstverständlich soll die Lehrerschaft der höheren Schule nach wie vor eine gediegene wissenschaftliche Ausbildung erhalten, aber diese sollte schärfer durch die Bedürfnisse der Schule normiert werden, und ihr sollte eine tüchtige pädagogische Ausbildung zur Seite treten. Ist es nicht eine auffällige Tatsache, daß bei der Ausbildung der künftigen Geistlichen und Mediziner viel mehr Rücksicht auf den späteren Beruf genommen wird als bei den Philologen? Und trotz aller Verschiedenheit drängt sich hier doch auch der Gedanke an die Berufsausbildung der künftigen Volksschullehrer auf. Hier in Sachsen zerfällt der Seminarkursus bekanntlich in sechs Klassen: man tritt etwa 14 Jahre alt ein und verläßt das Seminar etwa mit 20 Jahren. Im 4. Jahre des Kursus, also in der 3. Klasse, tritt nun da die Pädagogik als wichtiges Lehrfach auf, zuerst mit 4, dann mit 5 Stunden die Woche, und in der 2. Klasse kommt noch die sog. Schulpraxis hinzu: da gibt man den Seminaristen zunächst Gelegenheit, Musterlektionen in der Übungsschule oder in den untersten Seminarklassen zu hören, während von der 1. Seminarklasse an eigene Unterrichtsversuche der Seminaristen unter berufener Leitung stattfinden, mit daran sich schließender

kritischer Besprechung. Der künftige Volksschullehrer also wird schon vom 17. bezw. 18. Lebensjahre an pädagogisch ausgebildet, in diesen empfänglichen Jahren macht er sich schon vertraut mit den Aufgaben seines künftigen Berufes, und beim Lehrer der höheren Schule soll es richtig sein, diese Ausbildung auf das 24. oder 25. Jahr zu verschieben? Gerade die kostbarsten und bildungsfähigsten Lebensjahre sollen ungenutzt für den künftigen Beruf verstreichen? Ist es wirklich zu rechtfertigen, daß unser Stand den Volksschullehrern einen solchen Vorsprung läßt? Ist wirklich anzunehmen, daß der Geist nach 4—5jährigem, ausschließlich fachwissenschaftlichem Studium durch das Gymnasialseminar, soweit es überhaupt voll zur Geltung kommt, noch genügend stark beeinflußt werden kann? Es gibt gewiß auch an den höheren Schulen gar manche Lehrer, die auch nach der pädagogischen Seite ihren Platz durchaus ausfüllen, trotz der unzweckmäßigen Art der Vorbildung, aber bei so manchen wird doch dadurch ein kaum wieder gut zu machender Schade angerichtet. Hier liegt wohl die einzig mögliche Erklärung dafür, daß der Fachpartikularismus in der akademisch gebildeten Lehrerschaft eine so weit verbreitete Erscheinung ist, und daß Vertreter dieser Richtung sogar so weit gegangen sind, daß sie die erzieherische Aufgabe der höheren Schule mit allerhand Scheingründen überhaupt leugneten. Kann man sich aber dann wundern, wenn die öffentliche Meinung eine solche Entwicklung mit wachsendem Unbehagen beobachtet und wenn die Sympathien weiter Kreise der höheren Schule allmählich entfremdet werden? Das Übel wird aber nur dadurch geheilt werden, daß man eine Neugestaltung der Fundamente vornimmt und der pädagogischen Ausbildung des Lehrerstandes schon auf der Universität den ihr zukommenden Platz anweist, voll ebenbürtig mit der wissenschaftlichen. Dazu gehört natürlich auch die Errichtung von ordentlichen Professuren der Pädagogik an den Universitäten, denn nur bei dieser Voraussetzung wird die unberechtigte, aber noch so vielfach vorhandene Geringschätzung der Pädagogik überwunden werden. Sogenannte Übungsschulen für die praktische Ausbildung der Studenten an den Universitäten zu errichten, erscheint nicht ratsam, da die Arbeit darin noch nicht eine Einführung in die Wirklichkeit der Schulwelt bedeutet und da damit auch die Gefahr eines einseitigen Formalismus verbunden ist. Da sich aber in jeder Universitätsstadt auch höhere Schulen befinden, in den größeren sogar in der Regel eine reiche Auswahl der verschiedensten Arten, so ließen sich diese als Übungsfelder sehr wohl verwerten, auch in der Form, die Morsch mit Recht als besonders wünschenswert bezeichnet, daß man den künftigen Lehrer nicht ausschließlich einer einzigen Anstalt zuweist, was vom Standpunkte des Studierenden wie von dem der Schule aus Nachteile haben kann, sondern ihn der Reihe nach Schulen verschiedener Art kennen lernen ließe. Die dadurch gebotene Vergleichungsmöglichkeit würde viel zur Schärfung des pädagogischen Urteils der jungen Leute beitragen und sie vor einseitigen Anschauungen wirksam schützen.

Gehen wir nun zu dem Kapitel der Rechte und Pflichten des akademisch gebildeten Lehrers über, so hat Morsch das unbestreitbare Ver-

dienst, zuerst in umfassender Weise die Notwendigkeit einer klaren Formulierung auf diesem Gebiete und zugleich die Notwendigkeit einer größeren Ausdehnung des Kollegialprinzips in der innern Schulverwaltung unter gleichzeitiger Zurückdrängung des bureaukratischen Prinzips erwiesen zu haben.[1]) Schon vor ihm haben zweifellos viele Lehrer das empfunden, wie sich leicht aus den Standeszeitschriften der letzten Jahrzehnte nachweisen ließe, aber keiner hat es so klar ausgesprochen wie er und auf Grund so reicher Unterlagen erhärtet. Gerade dieser Teil seines Werkes hat seit Erscheinen der ersten Auflage den stärksten Widerhall in der Lehrerschaft gefunden, ein deutlicher Beweis dafür, daß hier in der Tat ein weitempfundenes Bedürfnis vorhanden ist.

Seit der 1. Auflage des Werkes von Morsch hat aber noch von anderer Seite her eine neue starke Strömung eingesetzt, die zwar die Stellung der Lehrerschaft nur mittelbar zu berühren scheint, die aber in letzter Linie doch auf dasselbe Ziel hinführt, um das es sich hier handelt, ich meine die auf staatsbürgerliche Unterweisung und Gewöhnung der Jugend gerichtete Bewegung, die sich im Königreich Sachsen bekanntlich schon zu einer Generalverordnung der Oberbehörde verdichtet hat. Darüber kann wohl nicht der leiseste Zweifel obwalten, daß die Lehrerschaft nur dann auf diesem Gebiete Ersprießliches wird leisten können, wenn sie sich selbst mit wahrhaft staatsbürgerlichem Geiste erfüllt. Wie könnte wohl ein Lehrer zu staatsbürgerlichen Gedankengängen erziehen, wenn er selbst wesentlich von einer Art subalterner Auffassung beherrscht ist, wenn er sich selbst vorwiegend als willenloser Untergebener fühlt, wenn das Verantwortlichkeitsgefühl bei ihm selbst nicht entwickelt ist? Gewisse äußerlich angeeignete staatsbürgerliche Kenntnisse könnte er dann vielleicht der Jugend vermitteln, aber von da zu wirklich staatsbürgerlicher, im Denken und Handeln sich äußernder Gesinnung ist noch ein weiter Weg. Vor allem müssen die Lehrer selbst an die hohen Aufgaben, die ihnen heute obliegen, mit echt staatsbürgerlicher Auffassung herantreten, und im Hinblick auf die Verantwortlichkeit, die kein Direktor von ihrem Gewissen nehmen kann, müssen sie Wert darauf legen, daß ihre Rechte und Pflichten mit möglichst klaren Linien umschrieben werden, damit sie nicht das lähmende und drückende Gefühl haben, auch in wichtigen Fragen ihrer Berufstätigkeit einfach von der Auffassung des Vorgesetzten abzuhängen.

Wie im allgemeinen der Norden Deutschlands die Rechte der Lehrerschaft weniger liberal ausgemessen hat als der Süden, so gilt das ganz besonders für Preußen, wo Einflüsse teils bureaukratischer, teils wohl auch militärischer Herkunft in diesem Sinne zusammengewirkt zu haben scheinen. Am meisten aber steht die preußische Auffassung gegen die der anderen Bundesstaaten in

[1]) Eine eingehende Besprechung des Buches von Morsch in der 'Kreuzzeitung' vom 8. April d. J., wohl von einem höheren Verwaltungsbeamten stammend, läßt dem Verfasser große Anerkennung widerfahren, meint aber, daß er das Kollegialsystem einseitig überschätzt habe. Dem gegenüber sei darauf hingewiesen, daß Morsch dies System doch nicht starr vertritt, und daß er u. a. das Interzessionsrecht des Direktors gegenüber einem Beschlusse der Mehrheit der Konferenz durchaus anerkennt.

einem wichtigen Punkte des Schullebens zurück, in der Versetzung der Schüler, die durch Verordnung vom 25. Okt. 1901 einheitlich für die gesamte Monarchie geregelt ist. Während überall sonst die in der Klasse unterrichtenden Lehrer die Versetzungsfrage bei Meinungsverschiedenheit durch Abstimmung entscheiden, wie das nur naturgemäß ist, gibt Preußen allein in einem solchen Falle dem Direktor das außerordentliche Recht, allein gegen die Mehrheit zu entscheiden, wenn er nicht vorzieht, die Frage dem Provinzialschulkollegium zu unterbreiten. Man traut seinen Augen kaum, wenn man sieht, daß eine so weitgehende Ignorierung der in erster Linie zur Entscheidung berufenen Lehrer in Preußen Rechtens ist, und kann sich wirklich nicht wundern, wenn darüber in der dortigen Lehrerschaft bittere Empfindungen laut werden. Die Bestimmung ist ja ganz im Geiste der sonst für das Verhältnis zwischen Direktor und Kollegium in Preußen maßgebenden Auffassung, aber es ist doch bemerkenswert, daß Preußen allein in Deutschland, wie man jetzt durch Morsch weiß, so weit gegangen ist, daß es die direktorale Machtvollkommenheit in einem so einschneidenden Punkte ausdrücklich festgelegt hat. Hier haben offenbar ganz andere als pädagogische Gründe den Ausschlag gegeben. Bemerkenswert ist auch, daß zwei Staaten, die ihre Versetzungsordnungen nach 1901 geregelt haben, trotz allgemeiner Anlehnung an das preußische Muster doch gerade in diesem Punkte sich absichtlich von Preußen getrennt und das Kollegialprinzip gewahrt haben, Braunschweig (1904) und Mecklenburg-Schwerin (1906). Man kann sich gar nicht wundern, daß manchen preußischen Direktoren selbst vor solchem Rechte bange ist, wie aus verschiedenen Verhandlungen von Direktorenkonferenzen hervorgeht, und kann nur im Interesse der preußischen Schulen selbst den Wunsch haben, daß die Unterrichtsverwaltung dieses odiose, die Lehrerpersönlichkeit in so gefährlicher Weise unterdrückende Direktorenprivileg baldmöglichst wieder beseitige.

Auch hier handelt es sich im Grunde genommen wieder um Stärkung und Hebung der erzieherischen Wirkung des Lehrers, auf die man allen Grund hat den höchsten Wert zu legen. Als ich Anfang der 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts diese Fragen zum ersten Male in einer pädagogischen Zeitschrift behandelte, da wies ich auf den tieferen Zusammenhang hin zwischen unserer sittlich-erzieherischen Aufgabe und einer klaren Regelung unserer rechtlichen Stellung; ich führte aus, daß nur charaktervolle Männer Erzieher im edelsten Sinne sein können, und daß die Charakterbildung im Lehrerstande selbst erschwert wird, wenn seine rechtliche Stellung nicht klar geordnet ist. Alles aber, was die Bildung und Betätigung des Charakters bei der Lehrerschaft fördert, kommt auch dem Erziehungswerke zugute, während umgekehrt durch Abschwächung der sittlichen Verantwortlichkeit die Gefahr sittlicher Schlaffheit und Gleichgültigkeit heraufbeschworen wird.

Niemand von denen, die diese Anschauungen vertreten, wird natürlich sagen wollen, daß die eigentlich erzieherische Tätigkeit durch irgendwelche Paragraphen von Instruktionen getroffen werden könnte. Das meint selbstverständlich auch Morsch nicht, und er führt hierzu sehr treffend folgendes aus: 'Diese

zunächst auf das Innere gerichtete Tätigkeit hat doch äußerlich recht greifbare Formen und Wirkungen. Wird sie doch nicht ohne Aufsicht ausgeübt, nicht ohne Mitwirkung anderer, führt sie doch zu rein geschäftlichen Amtshandlungen, wie Konferenzberatungen, Abstimmungen, hat sie doch durch Entfernung (Dimission) der Schüler von der Anstalt, durch Versetzungen, durch Ausstellung von Zeugnissen recht fühlbare gesetzliche Folgen, welche in ihrer Bedeutung vielen richterlichen Erkenntnissen in Zivil- und Strafsachen durchaus gleichwertig, natürlich nicht gleichartig sind. Der einzelne Lehrer in der Beurteilung eines einzelnen Schülers, ja seiner Klasse, in der Behandlung seines Unterrichtsfaches, seines Schriftstellers usw., wird fast nie einem bestimmten Paragraphen sich unterwerfen lassen. Tritt er aber mit anderen zusammen zu einem Gesamturteile, soll aus ungefähr 15—20 Zensurprädikaten ein Schluß gezogen werden, so müssen bestimmte Normen gegeben sein, nach welchen — Ausnahmen individueller Art natürlich gestattet — dies geschehen soll. Soll das Verhältnis der Kollegen zueinander ebenso wie zu ihrem Vorgesetzten ein gutes sein, so müssen Rechte und Pflichten aller untereinander möglichst scharf abgegrenzt werden. Nichts wirkt hier verhängnisvoller als das System «diskretionärer Vollmachten», unklarer Bestimmungen, dehnbarer Paragraphen; sie öffnen der Willkür Tür und Tor, können je nach der Person des Vorgesetzten, je nach der Zusammensetzung des Lehrkörpers in kürzeren oder längeren Zwischenräumen die Unterrichtsmethode, die Art der Zensierung einer und derselben Anstalt gänzlich umwerfen, jede Stetigkeit untergraben, alle Ziele verrücken und die schlimmsten pädagogischen Mißstände herbeiführen. — Erst durch kurze, klare Bestimmungen von einheitlichen Dienstinstruktionen wird ein wirklich einmütiges Zusammenwirken von Direktor und Lehrerkollegium möglich; jeder weiß, was er zu tun hat, wie weit seine Befugnisse reichen; in strittigen Fällen muß der Paragraph der Dienstinstruktion in bezug auf Pflichten und Rechte klare Auskunft geben. Und deswegen möge man auch nicht befüchten, daß durch eine ins einzelne gehende Instruktion etwa die Rechte des Lehrkörpers oder des einzelnen Oberlehrers gemindert würden; im Gegenteil, hier gilt im vollen Umfange Goethes Wort, ursprünglich von der echten, künstlerischen Freiheit gesagt: «Das Gesetz nur kann uns Freiheit geben.»' Ja, das sind Gedanken, deren Wahrheit sich kaum ein Lehrer verschließen kann. Kein geringerer als Friedrich Paulsen, der zeit seines Lebens in enger Fühlung mit dem akademisch gebildeten Lehrerstande geblieben ist und der darum seine Leiden und Schmerzen wohl kannte, er hat noch kurz vor seinem Tode bei einer Besprechung des Werkes von Morsch die Berechtigung solcher Gedanken rückhaltlos anerkannt. Er schrieb damals[1]): 'Wie die Dinge und Menschen sind, wird man Morsch recht geben müssen. Besser als persönliche Willkür, die unter jedem Titel leicht das große Wort führt, ist eine Rechtsordnung mit scharf abgegrenzten Bestimmungen, die dem Untergebenen seine gesicherte Rechtssphäre anweisen. Die Neigung zu Übergriffen und zu

[1]) Vgl. Berliner Monatsschrift für höhere Schulen, Juli 1908. (Im August d. J. starb er.)

willkürlicher Behandlung ist vielleicht nirgends größer als hier. Und daß ein unvornehmer Ton in dem Verhältnis von Vorgesetztem und Untergebenen da und dort immer wieder hervorbricht, das ist, obwohl in den letzten Jahrzehnten sich wohl manches gebessert hat, die Klage, der man bei feiner empfindenden Männern immer noch begegnet. Ja, auch Unglaubliches wird durchaus glaubhaft berichtet.' Also auch Paulsen tritt hier sehr bestimmt für feste Rechtsordnungen ein, statt der fließenden, schwankenden Linien des patriarchalischen Regimentes.

Unter dem tiefen Eindrucke des Buches von Morsch haben sich diese Gedanken in den letzten Jahren weit verbreitet, und die Standespresse dieser Zeit brachte Aufsätze über Aufsätze zu der Frage, ja auch die 'Preußischen Jahrbücher' öffneten sich ihr.[1] Und wie viele Lehrervereine beschäftigten sich damit! Im Juni 1908 beschloß der Posener Philologenverein: Die Delegiertenkonferenz wird gebeten, dahin zu wirken, daß die Rechte und Pflichten der Lehrerkonferenz einheitlich festgelegt werden, und im Oktober darauf erfolgte ein ähnlich lautender Beschluß des Pommerschen Philologenvereins. In demselben Monate beschloß die 31. preußische Delegiertenkonferenz, zu der eine nicht unbeträchtliche Zahl von Direktoren gehören: 'Es ist wünschenswert, daß die Rechte und Pflichten der Direktoren und Lehrer einheitlich geregelt, vorher aber die Beteiligten gutachtlich gehört werden.' Dem so lebendig gewordenen Interesse entsprach der Anfang 1909 durch Oberl. Matschoss besorgte Neudruck der 'preußischen Provinzialinstruktionen für Direktoren, Ordinarien und Oberlehrer der höheren Schulen'. Im April 1909 befaßte sich die Hauptversammlung des Oberlehrervereins des Großherzogtums Hessen mit der Frage, auf Grund der von Prof. Altenberg aufgestellten und erläuterten Entwürfe, und sprach sich für den Grundsatz der Nebenordnung von Direktor und Kollegium aus. Um dieselbe Zeit wurden die dem Gegenstande gewidmeten Thesen des Görlitzer Philologenvereins bekannt, und bald darauf faßte auch der Stettiner Philologenverein entsprechende Beschlüsse. Einen eigenen, aus drei Direktoren und sechs Oberlehrern bestehenden Ausschuß setzte der 3. rheinische Philologentag zum Studium der Frage ein, und das Ergebnis dieser Arbeit wurde der preußischen Delegiertenkonferenz übergeben. Auch im Königreich Sachsen hat der Gedanke einer Regelung der Kompetenzen von Rektor und Kollegium zahlreiche Anhänger, und es ist eine bemerkenswerte Tatsache, daß der erste Versuch zu einem Entwurfe für die Geschäftsordnung der Konferenzen von einem sächsischen Gymnasialrektor stammt, dem früheren Redakteur dieser Jahrbücher, Richard Richter, der ihn schon 1898 an eben dieser Stelle veröffentlichte. Also schon damals wurde das Bedürfnis nach einer solchen Ordnung von einem unsrer namhaftesten Schulleiter empfunden. Einen noch ausführlicher ausgearbeiteten Entwurf hat Verfasser dieses Aufsatzes vergangenes Jahr aufgestellt und in den 'Blättern für höheres Schulwesen' veröffentlicht, der ihm von vielen Seiten Zustimmung eintrug und vom Vorstande des sächsischen Gymnasiallehrervereins

[1] Preuß. Jahrbücher, August 1909: R. Bünger, Die Rechte der Direktoren und Oberlehrer.

zwar nicht angenommen, aber wenigstens als 'eine brauchbare Grundlage für weitere Behandlung des Gegenstandes' anerkannt wurde. Lebhaft begrüßt wurde derselbe Entwurf vom Vorstande der Dresdner Vereinigung von Lehrern an höheren Unterrichtsanstalten, mit einer Anzahl Abänderungen angenommen und zur Anwendung auf alle höheren Schulen des Landes empfohlen.

Diese Tatsachen sind hier nur deshalb zusammengestellt worden, weil aus ihnen deutlich hervorgeht, daß es sich hier allerdings um ein in weiten Kreisen der Lehrerschaft empfundenes Bedürfnis handelt und daß die Entwicklung jetzt in der Tat auf eine Lösung dieser Frage hindrängt.

Und dabei muß doch noch etwas näher auf die Einrichtung eingegangen werden, in der das bisherige unbefriedigende Verhältnis am deutlichsten in die Erscheinung tritt: die Konferenz. Sie könnte an und für sich ein überaus bedeutsames Anregungs- und Belebungsmittel für den ganzen Schulorganismus sein, aber sie ist es in Wirklichkeit leider nur sehr wenig, nach allem, was man von den verschiedensten Seiten her darüber hört. Nicht wenig zahlreich sind die Lehrer, die mehr oder weniger laut murren, wenn die Ankündigung einer Konferenz am schwarzen Brett erscheint, weil sie ihnen vielfach wie ein Raub an ihrer Zeit vorkommt. Man steht ihr im allgemeinen ohne innere Teilnahme gegenüber. Durchaus nicht unerhört ist es, daß der oder jener sich während der Verhandlung einer interessanten Lektüre hingibt oder auch einen Stoß Hefte korrigiert. Im allgemeinen verhalten sich die Teilnehmer dabei vorwiegend rezeptiv, nicht mit wirklich lebendigem Interesse, und es gibt bezeichnend genug eine Verordnung, die den Direktoren ausdrücklich einschärft, dieser Neigung der Lehrer entgegenzuwirken. Ich meine die anhalt-dessauische Direktoren-Instruktion von 1889, die von Geh. Oberschulrat Krüger stammt, einem Manne, der auch in Sachsen und Preußen Gelegenheit zu Beobachtungen gehabt hatte, ehe er nach Dessau kam. Da heißt es in § 28: 'Durch sachgemäße, anregende Leitung der Konferenz hat der Direktor einer rein rezeptiven Beteiligung der Lehrer an derselben tunlichst entgegenzuwirken.' Das wird man freilich nur dann wirksam erreichen, wenn man die ganze Institution mit neuem Geiste erfüllt. Der Direktor mag sein wie er will, die durchschnittliche Teilnahmlosigkeit der Lehrer ist nur eine natürliche Begleiterscheinung des bestehenden Zustandes. Wenn sich heute ein Lehrer lebhafter an den Konferenzen beteiligt, so fällt das schon auf, und wer gar die Kühnheit hat, einmal einen schriftlichen Antrag einzureichen, der kann schon deshalb scheel angesehen werden, ganz abgesehen von dem Inhalte seines Antrages. Auf feiner organisierte Naturen wirkt das lähmend und abschreckend, und viele reden dann überhaupt nur, wenn sie es schlechterdings nicht umgehen können. Morsch drückt eine sehr weitverbreitete Anschauung aus, wenn er S. 111 schreibt: 'Woher die Abneigung so vieler Kollegen gegen Konferenzen? Das ist einfach aus dem tatsächlich sehr engen Kreise ihrer amtlichen Befugnisse zu erklären. «Was sollen wir immer beraten, beraten, beraten? Der Vorsitzende hat ja schließlich doch das Recht der Entscheidung, indem er es in diesen und vielen anderen Dingen gar nicht zur Abstimmung kommen läßt», so hört man oft

klagen. Und nach den bestehenden Instruktionen muß man solchen Stimmen recht geben. Mancher zieht es deshalb vor, sich seinen wissenschaftlichen Neigungen hinzugeben; mancher freilich, der das nicht vermag, lebt sich in eine gewisse Berufsverdrossenheit hinein. Aber erweiterte, größere Rechte, — erweiterte, größere Pflichten. Die Berufsfreudigkeit kann nicht genug gehoben werden.'

Tatsächlich wird durch den jetzigen Zustand bei nicht wenigen Kollegen die Berufsfreudigkeit gedrückt, und das liegt keinesfalls im Interesse der Schule. Wenn die echte Freude bei der Arbeit fehlt, dann fehlt sehr viel, und gerade für das rechte Gedeihen der Lehrerarbeit ist die innere Gemütsstimmung von größter Bedeutung. Das gehört zu den Imponderabilien, die kein Kenner des Seelenlebens gering einschätzen wird. Die Konferenz könnte ein wirklicher Brennpunkt für das innere Leben der Schule sein, wenn sie mit klaren Rechten ausgestattet wäre und wenn eine gesetzliche Gewähr für die Ausübung ihrer Rechte vorhanden wäre. Jetzt hört man von manchen Seiten her erzählen, daß die Konferenz in der Hauptsache aus Monologen des Vorsitzenden besteht, und insofern ist das Konferenzbild, das Frank Wedekinds Drama 'Frühlings Erwachen' auf die Bühne bringt, trotz seines karikierenden Charakters doch nicht so unzutreffend. In der Disziplinarverhandlung dieser Wedekindschen Konferenz ergreift vom ganzen Kollegium nur der Rektor das Wort, die Lehrer verharren in gehorsamem Schweigen und stimmen lautlos zu, obwohl der Fall sehr ernster Natur ist. Dies Stück ist Hunderte von Malen in Berlin und anderwärts über die Bühne gegangen; von einer sehr niedrigen Einschätzung unseres Standes erfüllt, hat es seinerseits wieder dazu beigetragen, diese Einschätzung auch in weitere Kreise zu tragen und hat so unserem Stand ungeheuer geschadet. In jedem Lehrer aber, der es ernst mit seinem Berufe meint, muß beim Lesen dieser Szene das Gefühl und der Wunsch aufsteigen, mit dahin zu wirken, daß sein Stand in solcher Beleuchtung nicht wieder vorgeführt werden kann.

Unter den zahlreichen Zuschriften, die der Verfasser aus Anlaß der Veröffentlichung seines Entwurfes erhalten hat, befindet sich auch mehr als eine von Direktoren höherer Schulen Preußens, und sie bestätigten die auch sonst schon gemachte Wahrnehmung, daß man jedenfalls in diesem Kreise einer Regelung der Kompetenzen durchaus nicht grundsätzlich ablehnend gegenübersteht. Ja, einer von ihnen schrieb geradezu, daß die Regelung sowohl um der Lehrer als auch um der Direktoren willen notwendig sei. Das ist allerdings die richtige Auffassung, und es steht zu hoffen, daß sie bei ruhiger, unbefangener Erwägung im Kreise der Direktoren überhaupt allmählich durchdringen wird. In einer seiner neueren Schriften spricht einmal Fr. Wilh. Foerster von der seelenzerstörenden Wirkung unbeschränkten Machtgefühls und fügt hinzu, daß es sich dabei keineswegs bloß um eine fernliegende Verderbnis handele, sondern um eine allgemein menschliche Erscheinung, die im kleinen überall zu beobachten sei. 'Das Machtgefühl', sagt er, 'bringt einen Rausch mit sich, durch den die feinen Seelenkräfte eingreifender und nachhaltiger lahmgelegt werden können als selbst durch die stärksten Betäubungsmittel.' Wenden wir das auf das Ver-

hältnis der Schulleiter an, so muß man sagen, daß der jetzige Zustand doch eine schwere Versuchung für den Direktor bedeutet, eine Versuchung, die nicht jeder siegreich überwindet. Gewiß gibt es unter den Direktoren Persönlichkeiten, und sie sind sogar zahlreich vorhanden — ich selbst habe das Glück, solche zu kennen und habe unter ihnen sogar hochgeschätzte persönliche Freunde —, die in objektiver Erfassung und Beurteilung der Dinge und mit humaner Gesinnung nach redlicher Kraft bemüht sind, dem Wohle der ihnen anvertrauten Schule zu dienen, die den Vorgesetzten im Verkehr mit ihrem Kollegium möglichst wenig hervorkehren und die mit ihren Lehrern verkehren wie Gebildete mit andern Gebildeten. Aber es wäre doch auch andererseits einfach unwahr, wenn man sagen wollte, daß alle Direktoren dieser Charakteristik entsprechen. Fehler in der Wahl der Persönlichkeiten werden, so wie die menschlichen Dinge einmal sind, niemals ganz ausgeschlossen sein, und man hat mit Recht darauf hingewiesen, daß z. B. bei der Justiz und beim Militär die Personen viel mehr gesiebt werden als in unserem Stande, ehe sie in leitende Stellungen aufrücken, und daß infolgedessen Mißgriffe dort durch die Einrichtungen selbst viel mehr ausgeschlossen sind. Fehler aber in der Wahl von Direktoren können für die Schulen zu schlimmen Folgen führen. Ja, selbst solche Persönlichkeiten, deren Wahl jedermann als unanfechtbar anerkennen muß, können durch den bestehenden Zustand in eine falsche Richtung kommen. Wievielmehr aber erst solche, die schon von Haus aus zu Eigendünkel und Größenwahn neigen! Sie sind bei dem Nichtvorhandensein klarer gesetzlicher Linien natürlich besonders der Versuchung des Mißbrauchs ihrer Stellung ausgesetzt. Gewiß kommt es darüber nicht immer zu Katastrophen, obwohl es auch an solchen selbst in unserer Generation nicht gefehlt hat. Das werden immer verhältnismäßig seltene Fälle bleiben. Die Angehörigen des Lehrerstandes verfügen im allgemeinen über ein hohes Maß von Geduld, und der Beruf, den sie ausüben, bedeutet an sich schon eine solche Nervenanspannung, daß sehr viele in Fragen der Schulverwaltung von vornherein geneigt sind, so wenig als möglich hervorzutreten. Mehr als einem Kollegium ist ja sogar der Vorwurf gemacht worden, daß es durch allzu große Nachgiebigkeit, ja Unterwürfigkeit den Direktor zu Übergriffen geradezu verleitet habe. Aber der Fehler hat in solchen Fällen gewiß viel weniger an den Personen gelegen als an der Institution, und hier verlangt der heutige Stand der Entwicklung unbedingt eine Änderung.

Schon seit mehreren Generationen herrscht in unserem Staatsleben das Verfassungsprinzip, und es ist erstaunlich, wie es sich in den letzten Jahren sogar in solchen Staaten festgesetzt hat, die ihnen von vornherein ganz unzugänglich zu sein schienen. Überall fast haben jetzt in Europa die Staatsbürger einen gesetzlich gewährleisteten Anteil an der Regierung. Wenn aber selbst Kaiser und Könige gelernt haben, mit Verfassungen zu regieren, so wird es gewiß auch nicht der Würde eines Direktors zuwider laufen, in den gesetzlich festgelegten Formen einer Schulverfassung zu regieren. Bedeutet die Verfassung etwa eine Knebelung? So kann man doch höchstens vom Standpunkt des Absolutismus aus sprechen. Für den Staatsbürger ist die Verfassung eine Ge-

währ der Freiheit. Auch im Schulstaate würde eine klar niedergelegte Verfassung nichts anderes bedeuten als die Befreiung der Lehrerschaft von dem lähmenden und drückenden Gefühl der Unklarheit und Rechtsunsicherheit, also einen durchaus berechtigten Fortschritt unseres Standes. Die akademisch gebildeten Lehrer sind als solche den Direktoren jedenfalls ebenbürtig, sie haben die Anfänge ihrer Entwicklung als Stand jetzt hinter sich, sie sind in bezug auf ihre materiellen Verhältnisse vom Staate jetzt anerkannt, darum ist aber auch die Zeit nun gekommen, wo sie den gegründeten Anspruch erheben können, in geordneten Formen an der inneren Schulverwaltung teilzunehmen, damit die reichen Schätze an Geist und Tüchtigkeit, die in diesem Stande ein nur zu bescheidenes, von weiteren Kreisen und selbst höheren Ortes oft erst beim Tode des Trägers in seinem Werte erkanntes Dasein führen, an das Licht empordringen und den allgemeinen Interessen der Schule in größerem Maße als bisher dienstbar gemacht werden können.

Hierher gehört auch, wie Morsch in der 2. Auflage treffend ausführt, eine angemessene Beteiligung der Lehrer an der Fachaufsicht, die bisher im höheren Schulwesen noch wenig entwickelt ist. Am besten ist ja, soweit die oberste Fachaufsicht in Frage kommt, für die alten Sprachen gesorgt, denn deren Vertreter überwiegen unter den schultechnischen Mitgliedern der Zentral- und Zentralmittelbehörden ganz entschieden, während die Mathematiker da schon weniger zahlreich sind, die Neuphilologen aber noch seltener auftreten. Ja, in gewissen Provinzialschulkollegien Preußens sollen auch die Mathematiker jetzt noch gar nicht vertreten sein. Sachkundige Fachinspektoren, wie sie Frankreich in seinen 'Inspecteurs généraux' hat, kennt man in Deutschland noch kaum. Daß eine beispielsweise durch einen Mathematiker ausgeübte Revision von neusprachlichen Unterrichtsstunden in allgemein pädagogischer und besonders diziplineller Hinsicht wertvoll sein kann, wird man gern zugeben, aber zu bestreiten ist a priori, daß sie auch in fachtechnischer Hinsicht ersprießlich ist, und was man gelegentlich über konkrete Fälle solcher Revisionen erfährt, dient nur zur Bestätigung dieser Auffassung. Schwerer aber wiegt ein anderer, zurzeit noch fast allgemein verbreiteter Übelstand, den Morsch überzeugend hervorhebt. Er zeigt, daß die unmittelbare, in die Hand des Direktors gelegte Aufsicht über die sämtlichen Fächer seiner Schule eine Einrichtung ist, die vor ein paar Menschenaltern am Platze sein konnte, die aber heute, seit der überall eingetretenen Differenzierung und Spezialisierung der Wissenschaften und der Verfeinerung der Unterrichtsmethodik, sich nachgerade zu einem Anachronismus ausgewachsen hat. Ein mathematischer Direktor kann heutzutage den fremdsprachlichen Fächern gegenüber ebensowenig den Anspruch der Kennerschaft erheben, als ein altphilologischer Schulleiter gegenüber dem mathematisch-physikalischen oder auch dem neusprachlichen Unterricht. Verständige Direktoren wissen sich hier auch zu bescheiden, aber die behördlichen Bestimmungen legen doch tatsächlich die Aufsicht auch über solche Fächer, deren Inhalt und Methodik sie nicht aus eigenem Studium oder aus eigener Erfahrung kennen, in ihre Hand, und es gibt zweifellos Naturen, die dadurch

zu unerfreulicher, für den Eingeweihten leicht zu durchschauender Schaumschlägerei verleitet werden können. Läßt aber der Direktor sein Aufsichtsrecht gegenüber den Fächern, die ihm fremd sind, ganz ruhen, so entstehen leicht andere Übelstände, und es trifft durchaus nicht bloß auf Preußen zu, was Morsch S. 116 schreibt: 'Auf vielen Anstalten reißt oft ein Menschenalter hindurch einerseits eine Vernachlässigung, andererseits eine Überspannung der Anforderungen in vielen Fächern ein, die zu den ärgsten Mißständen führt; natürlich, da der Direktor davon nichts merkt, merkt die Provinzialbehörde erst recht nichts davon.' So tritt Morsch lebhaft dafür ein, daß hier Wandel geschaffen wird, indem man für jede Anstalt mehrere Fachdirektoren ernennt, die dem Schulleiter untergeordnet und unter dessen letzter Verantwortung eine sachgemäße Fachaufsicht zu führen haben. Das würde nicht nur im Interesse der Sache liegen, sondern auch zugleich zu einer sehr wünschenswerten Entlastung des Schulleiters führen, der heutzutage allzusehr zum Verwaltungsbeamten zu werden droht. Eine solche Einrichtung ist durchaus keine Utopie. Sie besteht schon seit geraumer Zeit in den höheren Schulen eines so jungen Kulturlandes wie Australien, wo man die betreffenden Fachdirektoren als 'heads of department' bezeichnet, und nach dem, was mir ein Mitglied des Kollegiums der Grammar School von Sydney mitteilte, hat sich das System dort bewährt. Da aber Australien zurzeit noch nicht als ein pädagogisches Vorbild für Länder älterer Überlieferung gilt, so möge hier vor allem auf Bayern verwiesen werden, das ja auch Morsch ins Auge faßt. Dort ist seit 1904 schon der Versuch gemacht worden, das Konrektorat im Sinne der Fachaufsicht zu organisieren, und da man damit gute Erfahrungen gemacht hat, so ist die Einrichtung seit dem 1. Januar 1909 auf alle neunklassigen Anstalten ausgedehnt worden. Ein bayrischer Rektor selbst, also gewiß ein einwandfreier Zeuge, Studienrat Baur, Rektor der Maria Theresia-Kreisrealschule in München, Mathematiker seines Zeichens, berichtete darüber auf dem Magdeburger Oberlehrertag in durchaus günstigem Sinne und versicherte ausdrücklich, daß man in Bayern sehr zufrieden damit sei; man wünsche dort sogar eine weitere Ausdehnung der Einrichtung in dem Sinne, daß größere Schulen mehrere Konrektorate erhielten. Jedenfalls verdient diese wichtige organisatorische Reform Bayerns auch in den übrigen Bundesstaaten ernste Erwägung, zum mindesten für die großen Massenanstalten.

Daß ein Mann wie Morsch, der von den Erziehungspflichten der Lehrerschaft eine so hohe Meinung hat, den modernen Massenschulen grundsätzlich abhold ist, bedarf kaum der Hervorhebung, und sein langes Kapitel: Füllung der höheren Schulen (S. 151—188) sollte kein Schulverwaltungsbeamter ungelesen lassen. Er weist sehr richtig darauf hin, daß alles Reden von Hebung des höheren Unterrichts und von Individualpädagogik nichts helfen kann, solange man nicht Geld schafft zur Teilung überfüllter Schulen und Klassen, und er warnt nachdrücklich vor der nicht selten auftretenden Neigung, einen Direktor nach der Schülerzahl seiner Anstalt zu beurteilen. Äußerst lehrreich ist die von ihm gegebene Übersicht über den tatsächlichen Stand der Frequenzen in

den verschiedenen Bundesstaaten, über alle die 'Elephanten- und Mammutanstalten', und es geht daraus hervor, daß Preußen und Bayern in bezug auf die Füllung der höheren Schulen am ungünstigsten dastehen, Württemberg und Sachsen hingegen am günstigsten. Bei dem letzteren Staate hätte er noch erwähnen können, daß Regierung und Stände schon 1904 den hocherfreulichen Beschluß gefaßt haben, daß in Zukunft kein staatliches Gymnasium mehr als 18 Klassen haben soll. Morsch hebt dann weiter die hygienischen und pädagogischen Nachteile der übergroßen Frequenzen hervor, besonders auch, was noch nicht genügend beachtet worden ist, weist er auf den leisen aber unwiderstehlichen Einfluß hin, den sie auf die Versetzungen der Schüler ausüben. Endlich verdienen die Mittel zur Abhilfe, die er vorschlägt, die ernste Erwägung aller maßgebenden Kreise. Er wünscht für jede neu zu errichtende Anstalt eine Anzahl von Reserveklassenzimmern, die bei vorübergehendem Anschwellen der Ziffern zur Errichtung von Parallelklassen, bei Rückgang der Ziffern aber als Sprechzimmer oder Korrekturzimmer für die Lehrer benutzt werden könnten. Er wünscht ferner eine alljährlich zu festem Termin zu veröffentlichende amtliche Statistik über die Frequenzen der höheren Schulen einschl. der Besetzung der einzelnen Klassen; ferner beantragt er, nach einem schon früher von Wermbter gemachten Vorschlage, Einteilung eines Landes oder Bezirkes in Schulsprengel, innerhalb deren alle Neuanmeldungen von Schülern an eine einzige Behörde zu bringen seien, die unter möglichster Berücksichtigung der von den Eltern geäußerten Wünsche die Verteilung der Schüler auf die in Frage kommenden Schulen vorzunehmen hätte; endlich regt er an, zum Dienste in den vorübergehend gebildeten Parallelklassen auch pensionierte Oberlehrer mit beschränkter Stundenzahl gegen angemessene Vergütung heranzuziehen. Das sind zum Teil ganz überraschend neue Anregungen. Über ihre Ausführbarkeit wird man wahrscheinlich zunächst sehr geteilter Meinung sein. Aber sie gehen jedenfalls eines der schwierigsten Probleme an, mit denen die praktische Schulverwaltung heute zu ringen hat, und verdienen daher zweifellos reifliche Erwägung.

Durch das Werk von Morsch weht in den meisten Stücken ein sehr moderner Geist, und seine Gedankengänge werden daher bei modern gerichteten Lesern vielfachen Widerhall finden. In einem Punkte aber der rechtlichen Befugnisse des Lehrers bedauere ich lebhaft, mich grundsätzlich von ihm trennen zu müssen, im Punkte der körperlichen Züchtigung in der höheren Schule. Morsch ist ein entschiedener Verfechter dieses Mittels. Er sieht den Lehrer als den Stellvertreter des Vaters an, und so hält er die Körperstrafe von seiten des einen für ebenso berechtigt wie von seiten des andern. Natürlich will er sie nur als einen Ausnahmefall betrachtet wissen, hält sie unter Umständen aber doch für notwendig und sieht den Lehrer gewissermaßen als degradiert an, dem man dieses Recht gänzlich entzieht.

Wie gesagt, hier vermag ich dem Verfasser nicht zu folgen. Es geht denn doch nicht an, die Ausübung der Züchtigung im Familienzimmer und im Klassenzimmer auf ein und dieselbe Stufe zu stellen. Wenn der Vater ein-

mal seinen Jungen körperlich zu Hause abstraft, so geschieht das unter Ausschluß der Öffentlichkeit und wirkt daher ganz anders, als wenn der Lehrer die Züchtigung im Klassenzimmer vor 60 bis 80 Augen von Kameraden vollzieht, d. h. vor einer Art von Öffentlichkeit. In dieser Zeugenschaft eines großen Kreises von Kameraden liegt sicher eine außerordentliche Verschärfung, über die man nicht einfach hinwegsehen kann. Man bedenke auch, daß die körperliche Strafe in der Klasse abschwächend und abstumpfend auf das Ehrgefühl der Jugend einwirkt, nicht nur des unmittelbar Betroffenen, sondern auch seiner Kameraden, und daß dies Ehrgefühl in der Erziehung nicht nur unentbehrlich ist, sondern auch so unversehrt als möglich erhalten werden muß, wenn es als ein kräftiger sittlicher Hebel wirken soll. Endlich kann ein so schwerer Eingriff wie die körperliche Züchtigung in der Klasse nur schädigend auf das Vertrauen einwirken, das die Schüler zum Lehrer haben sollen; wenigstens die feineren Naturen unter ihnen werden sich einem Lehrer, der an die Gewalt appelliert, nur zu leicht verschließen, und dadurch kann gar viel Aussicht auf tiefere sittliche Einwirkung einfach verschüttet werden, denn einmal geschwundenes Vertrauen ist unendlich schwer zurückzugewinnen. Das Mittel ist schließlich in hohem Grade gefährlich, weil es in der Hand von Leuten, die sich nicht völlig zu beherrschen verstehen — und solcher gibt es in jedem Stande —, schweres Unheil anrichten kann, das unter Umständen gar nicht wieder gut zu machen ist. Daher haben die Behörden, die diesen Überrest einer gröberen Kultur mehr und mehr zu beschränken und zu erschweren suchen, durchaus recht und erweisen der Lehrerschaft selbst damit einen wirklichen Dienst, und eine Unterrichtsbehörde wie die des Königreichs Sachsen, die die körperliche Züchtigung in den höheren Schulen unter allen Umständen als unzulässig betrachtet und im Falle einer Anzeige disziplinarisch ahndet, verdient für diese entschiedene Haltung ganz besonderen Dank, denn das Fernhalten eines so brutalen Mittels kann die Stellung des Standes vor der öffentlichen Meinung nur heben. Man kann dem Verfasser des Schulromanes 'Die Zyklopenhöhle', unter dessen Namen sich wahrscheinlich ein Kollege verbirgt, nur beipflichten, wenn er ein gutes Stück der Mißachtung, unter der der Lehrerstand leidet, aus der Selbstausübung des Züchtigungsrechtes erklärt. 'Wie würde es' fragt er, 'um das gesellschaftliche Ansehen der Juristen stehen, wenn sie einmal ihre Urteile selber vollstrecken, etwa ein Verdikt auf Prügelstrafe persönlich am Leibe des Delinquenten vollziehen sollten? Der erste Schlag würde den Nimbus des ganzen Standes vernichten. War es dann verwunderlich, daß die Lehrer sich ins eigene Fleisch schnitten, solange sie sich dazu hergaben, Schüler körperlich abzustrafen, etwa die Büttel der Polizei zu spielen und auf die Anzeige eines Schutzmannes bei der Schule einem Knaben wegen einer Lappalie eine Tracht Prügel aufzuzählen? Allerdings dann verdienten die Oberlehrer mit vollem Rechte ihren Spottnamen.' Daß dieser für den Stand nicht eben schmeichelhafte Spottname gerade mit der Ausübung der körperlichen Züchtigung zusammenhängt, gibt auch zu denken. Die Entscheidung des Reichsgerichtes vom vorigen Jahre, die die körperliche

Bestrafung 'junger Leute von Bildung' als unzulässig ansieht, hat für den akademisch gebildeten Lehrerstand gewiß nicht die rechtliche Bedeutung der Entscheidung einer vorgesetzten Behörde, darin hat Morsch zweifellos recht. Aber ein großer Fehler würde es doch sein, wenn wir ein solches Urteil, in dem sich die Stellung der gebildeten öffentlichen Meinung widerspiegelt, als unbeachtlich ansehen wollten. Doch zum Glück erbringen ja zahlreiche Lehrer, ich will hoffen, die große Mehrzahl, den Beweis, daß die körperliche Züchtigung in der höheren Schule durchaus entbehrlich ist. Wenn ich von mir selbst reden darf, so habe ich sie in einer mehr als dreißigjährigen Amtszeit nie angewandt, und meine Erfahrung ist immer die gewesen, daß die Disziplin durch diesen Verzicht nur erleichtert wird.

Wer auf die körperliche Strafe in der höheren Schule verzichtet, der glaubt an die Möglichkeit einer sittlichen Einwirkung auf den jungen Menschen und wird daher in der Regel auch geneigt sein, den Fortschritt anzuerkennen, den die auf Reform der Schuldisziplin im Sinne der Selbstverwaltung der Schüler gerichteten neueren Bestrebungen bedeuten. Auch in seiner 2. Auflage tut Morsch ihrer noch nicht Erwähnung. Zwar handelt es sich dabei jetzt für das große Ganze zunächst nur um Anfänge, immerhin wäre es interessant gewesen zu wissen, wie sich Morsch mit einer Bewegung auseinandersetzt, die von ihren Anhängern allerdings als ein bedeutsamer Fortschritt auf dem Gebiete der öffentlichen Erziehung angesehen wird und die zugleich berufen erscheint, die ganze Stellung unseres Standes vor der Öffentlichkeit nachhaltig zu stärken. An und für sich weist ja Morsch der Lehrerschaft nicht bloß unterrichtliche, sondern auch erzieherische Aufgaben zu, und insofern wäre er viel eher in der Lage, dies neue Ideal zu würdigen, als solche Lehrer, die gar nicht Erzieher sein wollen. Er wird gewiß zugeben, daß es eine wichtige Aufgabe der höheren Schule sein muß, freie sittliche Persönlichkeiten zu erziehen, die einmal im Stande sind, sich selbst zu beherrschen und zu regieren, die Gemeinsinn genug haben, sich dienend in ein Ganzes einzuordnen und ein jeder an seiner Stelle seine Schuldigkeit zu tun. Wenn dieses Ziel unter allen Umständen erstrebenswert ist, so ganz besonders für die höheren Schulen Deutschlands, deren Zöglinge einmal in die schrankenlose akademische Freiheit eintreten und damit Gefahren zu bestehen haben, die die höchsten Anforderungen an die Charakterfestigkeit des Menschen stellen. Wer die Jugend für diese Gefahren wirksam rüsten will, der muß folgerichtig darauf bedacht sein, sie allmählich zu wahrer innerer Selbständigkeit hinzuführen, der wird gut tun, alles Polizeimäßige in der Disziplin, alles Bevormundende und Gängelnde nach Möglichkeit zurückzudrängen, der muß den Schülern mit dem Vertrauen entgegenkommen, das sie hebt und ihre guten Keime zur Entfaltung bringt, der muß alles befördern, was ihr Verantwortlichkeitsgefühl im Dienste des Ganzen stärkt. Gewiß mit Überraschung haben kürzlich viele Leser der Berliner Monatsschrift für höhere Schulen erfahren, daß es eine Schule in Deutschland gibt, an der das System der Selbstverwaltung der Schüler schon seit Beginn dieses Jahrhunderts in Übung ist und offenbar sehr befriedigende Ergebnisse gezeitigt hat, die Muster-

schule in Frankfurt a. M., deren Leiter Max Walter weiteren Kreisen bisher namentlich als ein hochstrebender und erfolgreicher Reformer auf dem Gebiete der neusprachlichen Unterrichtsmethodik bekannt geworden ist, der aber viel mehr als ein bloßer Fachmann ist, weil er zugleich auch ein Herz voll echter Liebe für die Jugend hat und hohen erzieherischen Idealen nachgeht. An seiner Schule gibt es für jede Klasse einige Vertrauensschüler, ursprünglich zwei, später drei, die nicht vom Lehrerkollegium ernannt, sondern von ihren Klassengenossen erwählt werden, die sich dieser Ehre dadurch für würdig zu erweisen haben, daß sie auf Ordnung, Zucht und gute Sitte in der Klasse halten, und die dafür verantwortlich sind. Sie sind ein Bindeglied einmal zwischen der Klasse und den Lehrern, und sodann zwischen der Klasse und den Primanern, die dort nicht nur zur Mitwirkung bei der Schulaufsicht gute Dienste leisten, sondern auch zur erzieherischen Beeinflussung ihrer jüngeren Kameraden herangebildet werden. Die sog. Primaneraufsicht oder Primanerinspektion gibt es ja in vielen Schulen, aber sie wird in der Regel viel zu äußerlich aufgefaßt, als eine Einrichtung im Interesse der äußeren Ordnung, und kann dann einen höheren Wert kaum beanspruchen. An der Musterschule hingegen leistet sie wertvolle Dienste auch für die sittliche Charakterbildung und das soziale Verantwortlichkeitsgefühl und ist daher eine bedeutsame Vorbereitung für den künftigen Staatsbürger. Wie sehr die Zöglinge der Musterschule selbst von diesen Gedanken erfüllt sind, das sieht man so recht deutlich aus dem erwähnten Aufsatze Direktor Walters in der Berliner Monatsschrift: Erziehung der Schüler zur Selbstverwaltung, der nur zum kleinen Teile von ihm selbst stammt, in der Hauptsache vielmehr aus eigenen Berichten jetziger und ehemaliger Zöglinge der Musterschule zusammengesetzt ist und darum besonders anschaulich wirkt. Ich kann mich nicht enthalten, die Worte eines derselben, des jetzigen Predigtamtskandidaten G. Struckmeier, hier herzusetzen, der über die Einrichtung folgendermaßen schreibt: 'Voraussetzung für das Gelingen einer solchen Organisation ist naturgemäß, daß die Schule nicht als Zwangsanstalt mit bureaukratisch-doktrinärer Leitung aufgefaßt wird, sondern als eine Gesellschaft, die im letzten Grunde durch den Willen aller Beteiligten zur Gemeinschaft zusammengehalten wird. Ist doch Bedingung für die Wirksamkeit jeder Erziehung dies, daß der Lehrer dem Schüler nicht als amtlicher Vorgesetzter, sondern als Freund gegenübertritt, dem an seiner Persönlichkeit etwas liegt, und daß der Schüler in dem Lehrer freiwillig die Autorität anerkennt, die ihn nicht unterdrücken, sondern selbständig machen will. Es ist klar, daß ein solches gegenseitiges Vertrauensverhältnis die größten Anforderungen an die Beteiligten stellt. Dem Lehrer wird es stetes Anliegen sein müssen, sein Selbst, das was ihn dem Schüler gegenüber zur Autorität macht, in jedem Augenblicke zu bewahren, denn dadurch allein wird es ihm möglich sein, sich das Vertrauen des Schülers zu erhalten. Diesem wiederum wird das ihm geschenkte Vertrauen immer wieder Ansporn sein, sich nun auch des ihm übergebenen Amtes würdig zu erweisen und sich immer der Verantwortung, die er damit trägt, bewußt zu sein. Keine Erziehung übt eine solche Wirkung aus

wie das Bewußtsein, für etwas, das man als gut erkannt hat, verantwortlich zu sein. Denn so allein wird die Ausübung des Grundsatzes ermöglicht, daß jede Erziehung im Grunde Selbsterziehung ist, zu der der Erzieher nur Handreichung tut, die er gegebenenfalls in die rechten Bahnen zu lenken hat.' Und ein Zeugnis von hohem Werte für die Musterschule ist es, wenn der genannte Gewährsmann seinen Bericht folgendermaßen schließt: 'Wenn der Unterzeichnete auf seine nun weit hinter ihm liegende Schulzeit zurückblickt, so wollen ihm die Jahre, in denen er mithelfen durfte an der Verwirklichung der weitblickenden und vom Geiste wärmster Teilnahme für seine Schüler getragenen Pläne des Direktors und des Lehrerkollegiums der Musterschule, als eine Zeit besonders freudigen Strebens und reichster persönlicher Förderung erscheinen. Denn das Gefühl inneren Verbundenseins mit den Lehrern nahm dem Schulbetrieb vollkommen das Drückende und die Opposition Herausfordernde, das sonst derartigen Anstalten leicht anhaftet. So kann Unterzeichneter nur mit Dank und aufrichtiger Freude an jene Einrichtung denken und wünschen, daß sie immermehr Eingang finde in deutschen Schulen und daß sie überall getragen werde von Persönlichkeiten mit Freiheit des Blickes und warmem Interesse an der Förderung der Schüler.'

Da man jetzt so viel von staatsbürgerlicher Erziehung der Jugend spricht, so möge doch darauf hingewiesen werden, daß dieses praktische Einleben in Gemeinschaftsformen, die vom Geiste der Selbstverantwortung erfüllt sind, eine ganz anders fruchtbare Vorschule für künftige Staatsbürger bedeutet, als wenn man den an sich schon beträchtlichen, von unserer Jugend zu bewältigenden Gedächtnisstoff durch neue Wissensmengen aus dem Gebiete des Verfassungswesens und der Gesetzgebung vergrößert, dabei aber die überlebte, polizeimäßige Schuldisziplin, die der Psyche des Jünglings gegenüber ohnmächtig ist, nach althergebrachter Überlieferung weiter bestehen läßt. Mit überzeugender Kraft, mit tiefer psychologischer Begründung hat Fr. Wilh. Foerster diesen Gedanken kürzlich in seiner Schrift über staatsbürgerliche Erziehung (Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1910) näher ausgeführt, ebenso schon früher in seinem Buche Schule und Charakter (Zürich, Schulthess & Co. 1908), und man kann nur wünschen, daß sein Protest gegen die intellektualistische Behandlung dieses neuen Problems einen recht weiten Widerhall in der deutschen Lehrerwelt finden möge, wie auch sein Nachweis, daß die sittliche Charakterbildung als eine fundamentale Aufgabe auch für unsere höheren Schulen anzuerkennen ist, und namentlich für sie, die 'die Erziehung zum Führerberufe' bis jetzt noch zu wenig beachtet haben. Es kann gar nicht zweifelhaft sein, darin muß man Foerster durchaus zustimmen, daß die Übernahme und Erfüllung solcher Aufgaben dem Lehrerberufe neue Anziehungskraft und neuen Zuzug, besonders aus der Reihe derjenigen Naturen sichern würde, die einer idealen Lebensauffassung zuneigen, daß dann aber auch der höhere Lehrerstand eine ganz andere Ehrenstellung in der öffentlichen Meinung einnehmen würde, als wie es zurzeit noch der Fall ist. Aus dieser Überzeugung heraus wage ich zu hoffen, daß auch Morsch, der ein so ausgeprägtes Gefühl für die Würde und das An-

sehen des Lehrerstandes hat, bei einer weiteren Auflage seines Werkes auch diese neuen Probleme ins Auge fassen und würdigen wird.

Noch auf einen wichtigen Punkt möge hier hingewiesen werden, den das Werk von Morsch, so vollständig es sonst ist, nicht zu voller Erörterung stellt, das ist die Frage des Verhältnisses von Schule und Haus, insbesondere die Frage, ob es sich empfiehlt, dem Elternhaus einen gewissen Anteil an der Schulverwaltung einzuräumen. Man muß wohl annehmen, daß Morsch einer solchen Heranziehung der Eltern nicht hold ist, da er in seinem Schlußkapitel selbst die badischen Beiräte verwirft, weil er 'das unmittelbare Eingreifen des Laienelements in die fast neben ihnen sich abspielenden Schulvorgänge für gefährlich' hält. Wenn es hier allerdings nichts anderes geben könnte, als ein 'unmittelbares Eingreifen der Eltern in die Schulvorgänge', so hätte Morsch unbedingt recht. Unter eine Kontrolle des Hauses kann und darf die höhere Schule nicht gebracht werden, und gegen jeden solchen Versuch würde die akademisch gebildete Lehrerschaft sich mit vollem Recht verwahren. Aber wäre das wirklich die einzige Form, in der sich das Elternhaus der Schule gegenüber betätigen könnte? Man klagt heut soviel darüber, daß Schule und Haus fast völlig fremd nebeneinander hergehen, ja, daß vielfach im Hause eine feindselige Stimmung gegenüber der Schule herrscht, und erst jüngst hat Gymnasialdirektor Dr. Beber (Marne), der das Thema Schule und Haus auf dem Magdeburger Oberlehrertage behandelte, diese betrübende Tatsache rückhaltlos zugegeben. Das ist ja auch der Eindruck, den jeder Leser unserer modernen Literatur haben muß. Theoretisch wird im Kreise der Lehrerschaft wohl zugegeben, daß der Erfolg der Erziehung sehr wesentlich durch das Zusammenwirken von Schule und Haus bedingt ist, aber zur praktischen Inangriffnahme des Problems hat man sich bisher doch nur an wenigen Orten entschlossen. Das hängt eben lediglich mit dem Grundübel zusammen, unter dem wir leiden, daß man in unserem zu einseitig fachwissenschaftlich gebildeten Lehrerstande sich zu wenig für die erzieherischen Aufgaben erwärmt, deren glückliche Lösung nur in Gemeinschaft mit dem Elternhause möglich ist. Die höheren Schulen im deutschen Reiche, die bis jetzt Elternabende eingeführt haben, bilden nur eine kleine Minderheit. Gerade diese Form aber wäre wohl das Mindeste an Zugeständnis, was hier die Schule machen kann, und was sie machen muß, wenn es überhaupt gelingen soll, ein Zusammenwirken beider Faktoren zum Besten der Jugend herbeizuführen. Auch Dir. Beber, so scharf er sonst unberechtigte Einmischung der Eltern ablehnte, bekannte sich als Freund der Elternversammlungen.[1])

Der Erfolg und Wert dieser Einrichtung hängt aber sehr wesentlich von der Form ihrer Organisation ab. Wird sie etwa so aufgefaßt, daß der Direktor den Eltern ex cathedra einen längeren Vortrag hält, und sie dann

[1]) Er scheint anzunehmen, daß die Einrichtung auf Dir. Uhlig in Heidelberg zurückgeht, der sie schon 1883 dort eingeführt habe. Doch sind sie noch älter und wurden zuerst in den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts von dem Leipziger Direktor Hauschild eingerichtet.

wieder entläßt, so wird eine tiefere Wirkung damit kaum erzielt werden. Der Vortrag darf gewiß nicht fehlen, mag er nun vom Direktor, einem geeigneten Lehrer oder dem Schularzte gehalten werden, und er wird am besten mit praktischer Zuspitzung auf die Möglichkeiten hinweisen, die sich dem Hause zur Unterstützung der Arbeit der Schule bieten. Aber ein solcher Vortrag soll kurz sein, und besonders soll er die Anschauungen der Eltern herauszulocken suchen und so eine freie Aussprache anregen, aus der dann der Vortragsredner bezw. der Direktor das Wertvolle zusammenzufassen und kräftig zu unterstreichen hätte.

Kaum zweckmäßig würde es sein, die Schülereltern sämtlicher Klassen an einem Abende zu vereinigen. Das könnte unter Umständen einen sehr zahlreichen Kreis ergeben und würde eine freie, zwanglose Aussprache gewiß nicht erleichtern. Auch ist klar, daß die Erziehungsaufgaben sich je nach der jugendlichen Altersstufe sehr verschieden gestalten, und daher würde es vielleicht am richtigsten sein, drei Arten von Elternabenden zu organisieren, entsprechend der unteren, mittleren und oberen Stufe der Schüler. Natürlich wären auch Elternabende für eine einzelne Klasse denkbar, und man sollte keinem Klassenlehrer im Wege sein, der diese Form versuchen möchte, im Gegenteil, man sollte Versuche nach dieser Richtung in jeder Weise unterstützen. Aber zu einer allgemeinen Einrichtung kann man Klassenelternabende unter den heutigen Verhältnissen unmöglich machen, das bedarf wohl keiner weiteren Begründung. Als wünschenswert dagegen darf man allerdings die amtliche Einführung allgemeiner Elternabende, am besten in der oben angeregten Dreiteilung, bezeichnen, und zwar unter Beschränkung auf die eigentlich erzieherischen Aufgaben. Das würde eine sehr heilsame Nötigung für die Lehrerkollegien sein, den Erziehungsfragen ein größeres Maß von Aufmerksamkeit zu schenken, das würde ihnen selbst wertvolle Anregungen vermitteln und die Anbahnung eines freundlichen Zusammengehens beider Teile ermöglichen. Dir. Beber sprach sich in Magdeburg sehr bestimmt dafür aus, daß die höheren Lehranstalten aus ihren Schulordnungen grundsätzlich alle Bestimmungen entfernen sollten, 'die zur Aufrechterhaltung eines geordneten Unterrichtsbetriebes nicht unbedingt notwendig sind'. Das ist entschieden zu weit gegangen, und wer die Haltung der Versammlung beim Anhören dieses Gedankens beobachtete, dem konnte nicht zweifelhaft sein, daß die Zuhörer sich gegen dieses Verlangen des Redners sehr ablehnend verhielten. Es heißt doch der Wirklichkeit gar nicht gerecht werden, wenn man meint, daß der Unterrichtserfolg unabhängig von den Einflüssen außerhalb der Schule gedacht werden könne, und darum wird die höhere Schule niemals darauf verzichten können, auch in das Leben der Schüler außerhalb der Anstalt regelnd einzugreifen, soweit es der Zweck der Schule erfordert.[1]) Nur hat die Schule bisher die falsche Politik verfolgt, daß sie auf diesem schwierigen Gebiete ganz allein und einseitig mit unumschränkter Souveränität

[1]) Dies ist die treffende Fassung in § 14 des sächsischen Gesetzes über die Gymnasien usw. vom 22. Aug. 1876.

entscheiden zu dürfen geglaubt hat, ohne dabei dem Hause auch nur eine beratende Stimme zuzugestehen. Eben diese Einseitigkeit bei der Entscheidung von Fragen, bei denen die Eltern doch auch sehr stark interessiert sind, wirkt verstimmend und erschwert von vornherein das gute Einvernehmen zwischen beiden Teilen. Hier muß unbedingt eine Brücke zwischen Schule und Haus geschlagen werden, und die Elternabende erscheinen als das richtige Mittel dazu.

Vielleicht hat diese Auffassung nicht den Beifall aller Leser. Man würde aber einen schweren Fehler begehen, wenn man diese ganze Frage, die eine sehr große Tragweite hat, kurzerhand beiseite schieben wollte. Schon jetzt bemerkt man an mehr als einem Orte Anfänge einer freien, von der Schule ganz losgelösten Organisation der Eltern. Die Einbürgerung und weitere Ausbreitung dieser Form liegt aber keinesfalls im Interesse der Schule, denn das könnte bei der heute in so weiten Kreisen vorhandenen Stimmung schließlich dazu führen, daß Elternvereine in mehr oder weniger ausgesprochenem Gegensatze zur Schule ins Leben träten, daß sie sich organisatorisch miteinander in Verbindung setzten und daß dann mit noch viel größerem Nachdrucke bei der öffentlichen Meinung gegen die Lehrerschaft gearbeitet würde. Da diese aber gar nicht die Möglichkeit hat, eine solche Entwicklung zu verhindern, von der Anfänge, wie bemerkt, schon vorliegen, so verlangt nicht bloß das erzieherische Interesse, sondern auch die einfachste Klugheit, daß die Schule selbst das zweifellos vorhandene Bedürfnis anerkennt, daß sie selbst die Eltern in der gedachten Form zu freundlicher gemeinsamer Arbeit zu gewinnen sucht. Mehr als jemals drängt sich eine solche Politik heute auf, und die Behörden würden das Verhältnis der höheren Schulen zur öffentlichen Meinung nur wohltätig beeinflussen, wenn sie Schritte ins Auge faßten, die auf das Ziel hinführen. Zögern in dieser wichtigen Frage, für deren Erprobung schon so viele Erfahrungen vorliegen, könnte die zwischen Haus und Schule leider bestehende Entfremdung, unter der beide Teile leiden, nur vergrößern.

Die in obigem behandelten Fragen sind gewiß nicht die einzigen, die in Verbindung mit dem Werke von Morsch einer Erörterung wert sind. Das überaus inhaltreiche Werk ist auf alle Fälle eine gediegene, zu weiterem Nachdenken anregende Leistung, und was hier von abweichenden Anschauungen vorgetragen worden ist, kann sein Verdienst in keiner Weise schmälern. Jeder akademisch gebildete Lehrer, der zur Klarheit über die sein Amt betreffenden Verhältnisse gelangen will, sollte es eingehend studieren. Darin aber glaube ich mich nicht zu täuschen, wenn ich annehme, daß gerade die oben erörterten Fragen, meist dem Gebiete der Erziehung angehörig oder doch mit ihm verknüpft, in den kommenden Jahren noch vielfach auf der Tagesordnung stehen werden, und darum besonders sind sie hier herausgehoben worden.

LIBRARY OCT 1 1910

BRIEFWECHSEL ZWISCHEN KARL OTFRIED MÜLLER UND LUDWIG SCHORN

Herausgegeben und erläutert von Siegfried Reiter

(Fortsetzung von S. 360)

27

O. Müller an L. Schorn. [Göttingen,] 19 März 30.[1])

Verehrter Freund,

Dies Briefchen überbringt Ihnen ein junger Mann, Emil Braun[2]) aus Gotha, den ein wahrer Durst nach tieferem Wissen nach Ihrer Universität führt, und den ich, insofern seine eigenthümliche Weise Ihnen zusagt, Ihrer Gewogenheit empfehlen wollte; er kann Ihnen auch wohl ungefähr beschreiben, wie es in der alten, sich jetzt in vieler Hinsicht verjüngenden Georgia Augusta aussieht.[3]) Das Handbuch der Archäologie[4]), das er Ihnen übergeben wird, nehmen Sie gütigst als einen Versuch, einem wie mir schien dringenden Bedürfniß fürs erste abzuhelfen, auf; der Himmel weiß, daß ich oft gewünscht habe, andre Hände möchten sich dem bei aller Raumbeschränkung weitläuftigen, und aller Zurückhaltung im Einzelnen doch anspruchsvollen Unternehmen unterzogen haben. Meine Stellung, obgleich in litterarischer Hinsicht — was nicht grade das Allerneuste betrifft, das bei uns oft spät anlangt — vortheilhaft, ist doch in vieler Art um vieles minder günstig, als der an der Gränze Italiens, wie Sie, oder drinnen Lebenden; und was der Umstände, die mir entgegen waren, mehr sind. Wenn Sie sich über die Arbeit öffentlich äußern wollen[5]), wäre es mir besonders lieb, ein Urtheil über den ganzen Gliederbau der Wissenschaft, den ich auszuführen versucht, zu hören. Ich hoffe, daß Sie meine Note gegen Thiersch[6]) nicht anmaßend finden

[1]) Vermerk des Empfängers: beantw. 17. (*sic*) Febr. 31.

[2]) August Emil Braun (1809—1856), später Sekretär am archäologischen Institut zu Rom.

[3]) Fast gleichzeitig waren in der zweiten Hälfte des Jahres 1829 Friedrich Christoph Dahlmann, Jakob und Wilhelm Grimm, der Philosoph Johann Amadeus Wendt, endlich der deutsche Rechtslehrer Wilhelm Eduard Albrecht nach Göttingen gekommen. Die Berufung der Grimms nennt Müller im Briefe an die Eltern vom 26. Jan. 1830 ein 'großes Ereignis: der ältere ist ein Gelehrter vom ersten Range' (S. 196). Von der 'unschätzbaren Acquisition' der Grimms schreibt er Böckh (S. 266).

[4]) Die erste Ausgabe des Handbuchs der Archäologie der Kunst erschien Breslau 1830.

[5]) Schorn hat erst die zweite Ausgabe (1835) im K.-Bl. 1835 Nr. 52 vom 30. Juni besprochen.

[6]) S. 611 ff. wendet sich Müller gegen Thierschens zweite Ausgabe der Schrift 'Über die Epochen der bildenden Kunst unter den Griechen' (München 1829). Wenn auch eine offenherzige und kein Ding mit einem zu milden Namen benennende Polemik zu ehren sei, so dürfte doch 'auch unter andern guten Eigenschaften der Griechen jene zurückhaltende Schonung der eignen Kräfte, . . . jene Scheu, bei eifriger Verfolgung der eignen Ansicht die

werden; die lange Zeit, welche sie ungedruckt gelegen, hat ihr allmälig immer mehr an Herbigkeit entzogen, indem sie den ersten Unmuth immer mehr dämpfte; aber wenn ich jetzt noch Th[ierschens] Expektorationen gegen mich lese, muß ich mir doch immer sagen, daß ich dies nicht, am wenigsten durch meine Wiener Recension[1]), verdient habe, nicht die Lobeserhebungen auf der einen, aber auch nicht die Vorwürfe auf der andern Seite. Besonders ungerecht scheinen mir die meine sog. 'Ästhetischen Blümchen'[2]) betreffenden; leider hat hier noch Jeder seine besondere Sprache, und man muß etwas guten Willen haben, um sich einander gehörig zu verstehn.

Hiebei fällt mir ein, daß ich seit lange vorhabe, Sie um einen Rath in einer kleinen archäologischen Unternehmung zu bitten. Sie werden in dem Handbuch einen § über die Proportionen finden[3]), wo ich versucht habe, aus den von Clarac mitgetheilten Messungen[4]) einige Resultate über die Grundsätze der alten Künstler in diesem Stücke, und deren allmälige Veränderung, zu ziehn. Gewiß waren die Prinzipe der alten Künstler hierin sehr fest, und ein klares Bewußtsein leitete sie bei der Modification oder gänzlichen Umbildung dieser Regeln. Ich möchte nun gern versuchen, ob man nicht da und dort noch einen festen Punkt ausmitteln könnte, wozu aber besonders zweierlei, Messung der Elginschen[5]) und der Äginetischen Statuen, gehörte. Die Elginschen erhalten wir eben in Gypsabgüssen, die für meinen Zweck genügen; den Äginetischen aber weiß ich auf keine Weise beizukommen. Können Sie mir nun vielleicht einen Rath darin geben, oder wäre es möglich, daß Sie sich selbst einmal für mein Projekt interessirten? Es würde nur von Nutzen sein, die bei Clarac mit großen Buchstaben bezeichneten Distanzen zu haben, besonders außer Kopf und Fuß die Longueurs principales und zuerst bezeichneten Largeurs.

Leben Sie wohl, theuerster Freund. Meine Frau erinnert sich Ihrer oft mit Ver-

---

Rechte des andern im geistigen Verkehr zu kränken, unter uns Nachfolge verdienen. Dies ist es aber grade, was an dieser Polemik oft vermißt wird, die allgemeine Voraussetzung, daß der Gegner etwas Vernünftiges und Überlegtes sage, die ruhige Erwägung seiner Behauptungen und Gründe und das Bemühen, sie in ihrem Zusammenhange richtig aufzufassen. Ein solches Verfahren, wie wir es wohl voneinander im gewöhnlichen geselligen Verkehr, um wie viel mehr im literarischen erwarten, in welchem sonst sich Mißverstand auf Mißverstand häuft, würde Hrn. Thiersch gewiß vor manchen Fehlgriffen behütet haben' (S. 614). In der zweiten Ausgabe des Handbuchs hat Müller übrigens diese Anmerkung getilgt.

[1]) In den Jahrbüchern der Literatur XXXVI 170—191, XXXVIII 258—290, XXXIX 129—157 (Wien 1826. 1827) hatte Müller eine umfängliche Rezension von Heinrich Meyers Gesch. der bildenden Künste bei den Griechen und von Thierschens vorgenanntem Buche veröffentlicht (= Kl. deutsche Schr. II 315—398).

[2]) 'Epochen' S. 397 erklärt Thiersch, es wolle ihm nicht gelingen, sich mit Müller 'eine der die Seele des Künstlers erfüllenden Begeisterung entsprechende und entgegenkommende Gefühlsstimmung' klar zu denken . . . 'Dergleichen ästhetische Blüten, deren wir schon mehrere im Garten des Herrn K. O. Müller gebrochen haben, mögen für die Liebhaber sehr erquicklich sein; mir scheinen sie Symptome einer jetzt epidemischen und sehr bedenklichen kunstphilosophischen Seuche, bei der nichts Festes in den Geistern bleibt . . .'

[3]) § 332. In der neuen Ausgabe des Handbuchs ist dieser Abschnitt um die Proportionen der äginetischen Statuen vermehrt und auch sonst verändert.

[4]) In Claracs 'Musée de Sculpture antique et moderne etc.' (Paris 1826 ff.) findet sich ein Kapitel (S. 194 ff.), das in tabellarischer Form die Proportionen von 42 vorzüglichen Statuen des Altertums mit einer Ausführlichkeit und Genauigkeit gibt, die nach Müllers Urteil (GGA. 1829 St. 29 S. 287) nichts zu wünschen übrig lasse. [5]) Vgl. S. 343[3].

gnügen und grüßt Sie herzlich; sie wünscht, wie ich, sehr, Sie einmal hier zu sehen, am liebsten mit Ihrer jungen Frau Gemahlin zusammen. Wäre es möglich, daß Sie einmal sich in diesen Norden verirrten?

Mit alter Freundschaft der Ihrige

C. O. Müller.

Noch ein PS.! Ich schicke durch dieselbe Gelegenheit auch Th[iersch] ein Exemplar, aber bin nicht im Stande, ihm zu schreiben, obgleich er mir durch einen freundlichen Brief die gedruckten Bitterkeiten etwas zu mildern gesucht. Das Verhältniß wird dadurch nur complicirter. Wie gern möchte ich, daß wir nun alles vergessen und auf den frühern Standpunkt zurückkehren könnten. Gott weiß, daß ich Th. immer als einen im Geiste befreundeten Forscher, in vielen Stücken als ein glänzendes Vorbild angesehn, und dies Verhältniß durch meine Recension nicht zu stören gemeint habe. In dem Herbste, wo sein Buch erschien, hatte ich selbst vor, nach München zu kommen und seine Schätze an Kunstwerken und Menschen aufzusuchen; nach Erscheinung des Buchs wäre es mir aber peinlich gewesen mit Th. zusammenzukommen. Wollte der Himmel, daß es künftig einmal angeht.

Adresse: Herrn *Professor Schorn* zu *München.* nebst einem Buche. Durch freundl. Besorgung.

28

L. Schorn an O. Müller. München, 14. Febr. 1831.

Verehrtester Freund!

Beynah ein Jahr ist es daß Sie mir einen lieben Brief durch Hrn. Braun aus Gotha geschrieben, und ich muß mich schämen, mit meiner Antwort und meinem Dank für Ihr Buch so lang Ihr Schuldner geblieben zu seyn. Um zuerst von Ihrem Briefe zu reden, so war mir nach langer Zeit der Anblick Ihrer Handschrift wieder eine rechte Erquickung, und ich hatte nichts zu bedauern als daß Sie die vorgehabte Reise nach München, von der Sie schrieben, nicht ausgeführt hatten. Das sollten Sie jetzt nachholen, da Ihnen die traurigen Ferien, welche die Übereilung der Göttinger[1]) Ihrer Universität zugezogen hat, reichliche Muße dazu bieten. Und München ist im Frühjahr fast anmuthiger als in jeder andern Jahreszeit, da hier die Nähe des italischen Himmels am meisten ihre Wirkung zeigt. Wie schön wäre es, wenn Sie der Glyptothek diese Ferien widmeten, und zugleich den alten Freund in seiner Häuslichkeit besuchten! Thiersch haben Sie indessen in Berlin persönlich kennen gelernt[2]) und hoffentlich hat sich in dem obwohl kurzen Zusammenseyn das Mißverhältniß ausgeglichen, das sich schriftlich in schneidenderer Art gestaltet hatte, als persönliche Begegnung es ertragen

[1]) Einen ausführlichen 'Revolutionsbericht' über den Göttinger Aufstand im Januar 1831, der auch zur Schließung der Vorlesungen an der Universität führte, gibt Müller im Brief an die Eltern vom 18. Januar (S. 202 ff.). Vgl. Oesterley, Gesch. der Univ. Göttingen S. 52 f. und Treitschke, Deutsche Geschichte IV 153 ff.

[2]) In einem Briefe an seine Frau (Berlin, 8. Okt. 1830) schreibt Thiersch: 'Ich fand in dem Museum . . . Otfried Müller, einen feinen und blassen, noch ziemlich jungen Mann, und Professor Levezow, die mir viel Freundliches erwiesen . . . Abends war ich in Gesellschaft bei Levezow, wo ich außer Böckh noch das Trifolium meiner Gegner beisammen fand. Eintretend traf ich schon Otfried Müller und den alten Hirt . . . Alle machten wie ich gute Miene, und die Abendgesellschaft, in der, wie ich bemerkte, die drei Alter der Archäologie beisammen waren, ging ziemlich lebhaft und ohne Streit vorüber (Heinrich W. J. Thiersch, Thierschs Leben I [Leipzig 1866] S. 376 f.).

konnte. Thiersch hat nicht bloß in solcher Polemik den Fehler, oft etwas mehr zu thun als er soll und selbst will, macht aber auch leicht und gerne wieder gut.

Von Ihrem Buche hätte ich viel zu reden, wenn ich Ihnen sagen sollte, wie viel Vergnügen und Nutzen es mir bisher schon gewährt hat. Sie haben dadurch der Wissenschaft den größten Dienst geleistet, indem Sie die weit umherliegende Masse gesammelt und in wohlgesonderte Fächer geordnet, zu dem Vorhandenen aber überdieß noch eine Menge neuer Forschungen und Resultate Ihrer ausgebreiteten Gelehrsamkeit hinzugefügt haben. Es ist ein Buch das einen nie im Stiche läßt, aus dem man immer etwas lernt, und deßhalb ein Schatz für jeden, der sich einigermaßen um das Alterthum bekümmert. Unbegreiflich bleibt mir, wo Sie die Zeit und Kraft hernehmen, alles zu arbeiten was Sie in wenigen Jahren geliefert haben, auch vorausgesetzt daß Sie zu dem Material schon lang gesammelt. Ich bitte nur Ihre liebe Frau, darauf zu sehen, daß Sie nicht zu viel arbeiten. — Was die Anordnung, das System und einzelne Ansichten betrifft, so hätte ich freylich mancherley mit Ihnen zu rechten, hauptsächlich daß Sie Ägypter und asiatische Völker in den Anfang verwiesen, und die römische Kunst über Constantin hinaus in die christliche Zeit herein geführt haben. Zu beyden kann ich mich nicht bequemen. Die Babylonier, Ägypter, Phönicier und Perser gehören mir vor die Griechen, und die alte Kunst schließt für mich mit Constantin, denn was später noch in ihrer Art geschehen ist ohne Bedeutung. Desto mehr habe ich mich an Ihrem systematischen Theil erfreut, der eine reiche Fundgrube durch die scharfe Sonderung und Classificirung geworden ist. Nur hätte ich gewünscht daß Sie ihn, zu größerer Bequemlichkeit des Gebrauchs, in einem abgesonderten Bande gegeben hätten.[1]) Allzuhart hat es mir geschienen, daß Sie bey Erwähnung der Vossischen Streitschrift über die Sirenen[2]) nicht auch meiner Gegenschrift im Kstbl. gedacht, die ich Ihnen in Stuttgart vorgelesen; in einer zweyten Ausgabe bitte ich dieß nachzutragen[3]), denn in Ihrem Buche ist es mir nicht gleichgültig. — Getäuscht hat das Buch meine Erwartung nur in Einem Punkt; ich hatte nehmlich einen Leitfaden für Vorlesungen, keineswegs ein so reiches Repertorium erwartet. Durch letzteres bin ich um den erstern gekommen, denn es ist mir bey meinen Vorträgen an der Universität nicht möglich danach zu lesen, wenn ich mich nicht zu fortwährendem Überspringen verstehen will, ungerechnet daß mir die Anordnung der Gegenstände fremd und mit meinen Ansichten unverträglich ist. Dagegen lautet es nun freylich sonderbar, daß ich es bey den Vorlesungen, die ich der Prinzessin Mathilde[4]) geben muß, zu Grunde gelegt habe; hier reicht es nehmlich hin, die Paragraphen zu lesen und aus den Anmerkungen nur das Wesentlichste hervorzuheben, wiewohl sich diese Zuhörerin natürlich oft über das unverständliche Latein und Griechisch beklagt.

Eine Anzeige für das Kunstblatt hätte ich gleich nachdem ich das Buch durch Hrn. Braun erhielt (was um Pfingsten geschah da sein Koffer erst spät nachkam) gern

---

[1]) Genau die gleichen Ausstellungen wie hier macht Schorn in seiner Besprechung der in Form und Einrichtung unveränderten zweiten Ausgabe des Handbuchs der Archäologie der Kunst (Breslau 1835) im K.-Bl. 1835 Nr. 52 vom 30. Juni S. 219.

[2]) Die 'Voßische Streitschrift über die Sirenen' (vgl. S. 351[5]) wird im Handbuch S. 534 erwähnt.

[3]) In der zweiten Ausgabe (S. 596) wird auch Schorns Gegenschrift (vgl. S. 354[4]) genannt; ebenso in der dritten von Welcker besorgten (S. 692).

[4]) Mathilde, Tochter König Ludwigs I. von Bayern, geb. 30. Aug. 1813, seit 1833 mit Ludwig III., Großherzog von Hessen-Darmstadt, vermählt.

besorgt[1]), wenn mir nicht in derselben Zeit Welcker eine solche angeboten hätte, die ich in der Voraussetzung daß sie Ihnen noch lieber seyn würde als von mir, gern annahm.[2]) Er hat mich aber bis jetzt vergeblich warten lassen; auf nochmaliges Erinnern erfolgte ganz bestimmte Zusage schleuniger Besorgung, und ich hoffe nun doch bald das Mskrpt in Händen zu haben.

Ihren Wunsch wegen Ausmessung der Ägineten sucht beyfolgendes Blatt, so viel es thunlich war, zu erfüllen. Hr. Braun hat die Ausmessung mit dem Bildhauer Hrn. Meyer[3]), der die Restaurationen in der Glyptothek besorgt hat, nach den Claracschen Tabellen unternommen; möchten Ihnen diese Angaben genügend seyn! Hr. Braun war erfreut, dieß für seinen verehrten Lehrer besorgen zu können und hat mir die besten Empfehlungen für Sie aufgetragen. Er beschäftigt sich seit einem halben Jahre viel mit altdeutscher Literatur unter Schmellers[4]) Leitung, ist aber auf meine Veranlassung nun auch wieder zum Studium der alten Kunst zurückgekehrt. Hrn. Meyer konnte ich für seine Bemühung nichts anbieten; sollten Sie aber für Ihre Antikensammlung einen schönen Abguß des vortrefflichen knieenden Niobiden[5]) brauchen können, so würde ihm dessen Ankauf Freude machen; er hat eine sehr genaue Form nehmen lassen und verkauft den äußerst sorgfältig gemachten Abguß für 3 Carolins.[6]) Es ist das einzige Werk was bis jetzt in der Glyptothek geformt worden ist, da der König eine Zeit lang den Gedanken hatte, den Torso durch Rauch[7]) restauriren zu lassen, den er nun aber aufgegeben zu haben scheint.

Beyfolgend erhalten Sie den Katalog der Glyptothek, der um freundliche Auf-

[1]) Im K.-Bl. ist die erste Ausgabe des Handbuches überhaupt nicht besprochen.

[2]) In seinem Briefe (Bonn, 12. Mai 1830) schreibt Welcker an Schorn: 'Über die Müllersche Archäologie werde ich wegen der Beziehung, worin sie zu meinen eigenen Vorlesungen steht, eine Rezension schreiben, und sollte ich mich, wie ich jetzt denke, auf die Anordnung und Richtung im ganzen beschränken können, so dürfte dieser das Studium der Kunst auf den Universitäten überhaupt angehende Aufsatz für das Kunstblatt ganz wohl geeignet sein. Wenn ich aber freilich manches Spezielle zu bemerken und ins Philologische der Sache mehr einzugehn Gelegenheit nehme, so würde er freilich in eine andre Zeitschrift besser passen. Ich kenne das Buch noch nicht genau.' Und in einem zweiten ungedruckten Briefe Welckers vom 21. Sept. 1831 lesen wir: 'Müllers Archäologie zeigen Sie doch ja im Kunstblatt an. Ich habe seit dem noch sehr jungen Projekt, das Rheinische Museum fortzusetzen, daran gedacht, meine noch immer nicht zu Papier gebrachte Rezension in diesem drucken zu lassen, dafür aber Kritiken oder auch Erweiterungen einiger Abschnitte, die dazu geeignet schienen, Ihnen für das Kunstblatt mitzuteilen.' Die sehr eingehende Anzeige Welckers ist abgedruckt in dem von ihm und A. F. Näke herausgegebenen Rheinischen Museum II (1834) S. 441—508 (= Kl. Schr. III 353 ff.). Derselbe Welcker besorgte auch bekanntlich die 'dritte nach dem Handexemplar des Verfassers verbesserte, berichtigte und vermehrte Auflage'. Breslau 1848.

[3]) Zweifellos Professor Ernst Mayer (1776—1844); vgl. ADB. 21, 93.

[4]) Josef Andreas Schmeller (1785—1852), seit 1828 außerordentlicher Professor der älteren deutschen Literatur an der Münchener Universität.

[5]) Vgl. Brunn-Bruckmann, Denkmäler Nr. 432. Es ist dies der sogenannte Ilioneus (Nr. 270 in der Glyptothek); über diesen Torso eines knieenden Knaben bemerkt A. Furtwängler (Beschreibung der Glyptothek, München 1900, S. 269): 'Die alte Deutung auf den Sohn der Niobe — man dachte speziell an den bei Ovid genannten jüngsten Niobiden Ilioneus, der Apollons Mitleid erregte, — ist diejenige, die den Motiven am ehesten gerecht wird.'

[6]) In Bayern und Württemberg geprägte Goldmünze im Werte von 21.22 Mk.

[7]) Christian Daniel Rauch (1777—1857), der berühmte Bildhauer (ADB. 28, 765 ff.).

nahme und nachsichtige Beurtheilung bittet. Möchte er Ihnen wenigstens zeigen daß ich bey meiner langen traurigen Journalarbeit doch die archäologischen Studien nicht vernachlässigt habe, vor Allem aber Sie auffordern, recht bald die Glyptothek selbst zu sehen. Wollen Sie das Büchlein einer Erwähnung in den Göttinger Anzeigen[1]) würdigen, so werde ich mich doppelt geehrt fühlen. Es ist für das große Publikum berechnet, das die Glypt. besucht und macht daher nur auf das gewöhnliche Verdienst eines deutlichen Wegweisers Anspruch.

Kommen Sie recht bald mit Ihrer lieben Frau und gönnen Sie uns einen längern behaglichen Aufenthalt, damit wir in Muße unsre hiesigen Schätze zusammen betrachten. Wie sehr würde sich meine Frau an der Bekanntschaft der Ihrigen erfreuen! Wir denken oft an eine Reise nach Jena, Göttingen, Dresden und Berlin, aber noch zeigt sich keine rechte Aussicht sie zu bewerkstelligen. Empfehlen Sie mich Ihrer lieben Frau, auch Hugo und Heeren aufs Beste! Mit innigster Freundschaft und Ergebenheit

Ihr

treuer

Schorn.

29

O. Müller an L. Schorn. [Göttingen,] 24 Mai 1831.

Mein theurer und verehrter Freund,

Leider verstatteten uns grade in diesem Jahre die Osterferien am wenigsten in entferntere Gegenden zu reisen, und etwa Ihrer freundlichen Einladung zu folgen, da wir schon den 11 April wieder zu lesen anfangen mußten, um erst die abgebrochnen Vorlesungen einigermaßen zu beenden, ehe die neuen anfingen. Auf den Herbst besuchen mich die Meinigen aus Schlesien, wenn die Cholera uns nicht bis dahin trennt; aber im künftigen Jahre möchte ich, wenn es der Himmel gestattet, gar zu gern in Ihre Kunststadt eilen.

Unser Studienleben hat sich nun im Ganzen wieder glücklich hergestellt; die Frequenz ist größer als man erwartete[2]), und man verbessert die Mängel unsrer Verfassung, welche der Aufstand im Januar[3]) offen gelegt hat, auf sehr zweckmäßige Weise. Es fehlt nicht an jungen Philologen, und an Eifer unter ihnen; leider liegt nur, bei Dissens Kränklichkeit, und da Mitscherlich nicht mehr liest, fast alles auf meinen Schultern, und während drei bis vier Collegia des Tages meine Kräfte völlig in Anspruch nehmen, wird mir manchmal im Herzen Angst über die Verantwortung, welche eine solche Stellung einem gewissenhaften Manne auferlegt.

Ihre freundschaftlichen Erinnerungen zur Archäologie sollen, wenn es zu einer neuen Auflage kömmt, recht benutzt werden; namentlich soll die Einrichtung getroffen werden, daß der systematische Theil von dem historischen durch einen besondern Titel

[1]) Der Katalog führt den Titel: Beschreibung der Glyptothek Sr. Majestät des Königs Ludwigs I. von Bayern. Architektonischer Teil von Leo von Klenze, Verzeichnis der Bildwerke und Gemälde von Ludwig Schorn, München 1830, 220 S. Der Katalog ist von Müller gewürdigt GGA. 1832 St. 114. 115 vom 19. Juli S. 1131—1143 (= Kl. deutsche Schr. II 447—454; gekürzt). Im vorerwähnten Briefe vom 21. Sept. 1831 nennt Welcker den Katalog ein 'sorgfältiges und sehr nützliches Werkchen'. 'Möchten wir von allen Museen so einsichtsvolle Verzeichnisse haben: wie sehr würde das Studium erleichtert und gefördert werden.'

[2]) 'Göttingen hebt sich schnell wieder; es sind schon an 950 Studenten wieder da', schreibt Müller an die Eltern am 27. Mai 1831 (S. 207).

[3]) Vgl. S. 395[1].

getrennt werden kann.[1]) Das Versehen wegen der Sirenen begreife ich selbst nicht, da ich Ihre Erwiederung wohl in Gedanken hatte.[2]) Wird Welker noch dazu kommen, das Buch für das K Bl. zu beurtheilen?;[3]) er hat auch der Schulzeitung dazu Hoffnung gemacht, wie mir geschrieben wird.

Für die Messungen nach den Aegineten sage ich Ihnen, Herrn Emil Braun, welchen ich sehr zu grüßen bitte, und Herrn Meyer meinen schönsten Dank; ich denke sie nächstens für eine Arbeit über den Gegenstand der alten *numeri*[4]) zu benutzen, aber finde freilich große Schwierigkeiten, wenn ich über Das hinausgehn will, was schon bekannt und ausgemacht ist.

Darf ich Sie bitten, für mich bei Herrn Meyer einen Abguß des sog. Niobiden[5]) (für 3 Carolin) zu bestellen. Ich will ihn gern selbst anschaffen, da der Ankauf für die Antikensammlung immer erst viel Schreiberei macht. Ich freue mich sehr darauf, da ich die zarte Schönheit der Figur schon in Berlin zu bewundern Gelegenheit hatte. Wenn er nur, bei dem langen Landtransport, ganz herkommt; in Berlin sah ich einen Gypsabguß, der zerbrochen war. Das Geld kann wohl durch den Fuhrmann ausgezahlt werden.

Den herzlichsten Dank für Ihren vortrefflichen Catalog der Glyptothek; ich habe ihn gleich genommen, und in das Handbuch eingetragen, was hinein gehört. Auch denke ich die Gelegenheit zu finden, davon in unsern Göttinger Blättern zu sprechen.[6])

Halten Sie nur ja den Plan einer Reise nach Norddeutschland fest, und lassen Sie Göttingen dabei nicht aus. Ich komme gewiß nach München, aber schwerlich mit Familie.

Mit der treusten Anhänglichkeit Ihr

C. O. Müller.

Adresse: Sr. Wohlgeboren Herrn *Professor Schorn* zu *München. fr.*

30

O. Müller an L. Schorn. [Göttingen,] 24 Jan. 1832.[7])

Mein verehrter Freund,

Indem ich Ihnen für Ihre gütige Gewährung meiner letzten Bitte meinen Dank abstatte, und zugleich auch für die Veranlassung, die Sie mir zur Erwerbung eines so lieben Besitzes, wie der Münchner Niobide ist, gegeben haben: komme ich gleich wieder mit einem neuen Ansuchen. Ich habe auf wiederholte Äußerung darauf zielender Wünsche mich entschlossen, meinem Handbuche der Archäologie ein Bilderwerk zuzugeben; oder vielmehr ein hiesiger Künstler, Prof. Oesterley[8]), hat mir den Vorschlag gemacht, nach meinen Angaben ein solches Werk zu zeichnen und zu radiren.[9]) Ein paar Platten sind schon fertig, und erregen die besten Hoffnungen. Das Werk soll

[1]) Diesen Plan hat Müller aber nicht ausgeführt. [2]) Vgl. S. 396[2.3].

[3]) Vgl. S. 397[2]. Auch in der Allgemeinen Schulzeitung hat Welcker das Handbuch nicht beurteilt; dagegen fand ich dort eine Anzeige von Christian Walz 1831 Nr. 155.

[4]) Eine solche Arbeit hat Müller nicht geliefert.

[5]) Nach diesem Gipsabguß ist der sog. Ilioneus (vgl. S. 397[5]) in Müllers 'Denkmälern' abgebildet (Taf. XXXIV E).

[6]) Vgl. S. 398[1]. [7]) Vermerk des Empfängers: beantw. 6. Febr. 32.

[8]) Karl Österley (1805—1891), seit 1831 außerordentlicher Professor der Kunstgeschichte in Göttingen.

[9]) Denkmäler der alten Kunst. Nach der Auswahl und Anordnung von C. O. Müller gezeichnet und radiert von Karl Österley. Göttingen in der Dieterichschen Buchhandlung 1832.

150 Quarttafeln enthalten, wovon jede nach Art von Millins *Galerie mythologique*[1]) eine Anzahl Bildwerke zusammenfassen wird, so daß im Ganzen an tausend Bildwerke zusammenkommen werden.[2]) Es wird heftweise erscheinen, mit kurzen Erklärungen und Hinweisungen auf das Handbuch, dessen Gang es von Anfang bis Ende (mit Ausschluß der Architektur) verfolgen wird. Das Werk soll aber nicht blos die Bildwerke nach Gegenstand und Composition, sondern die historisch bedeutenden auch ihrem Style nach wiedergeben. Dazu reichen denn öfter die Kupferwerke, die wir besitzen, nicht aus, und wir sehen uns nach Originalzeichnungen um. Das wird gleich im ersten Hefte mit den Aegineten der Fall sein. Für das Ganze wird es genügen die von Cockerell im *Journal of Science*[3]) gegebnen Zeichnungen zu wiederholen, aber dem Zwecke des Werks könnte nur dann vollkommen genügt werden, wenn wir wenigstens von einer Hauptfigur eine etwas detaillirtere Umrißzeichnung von geschickter Hand erhalten könnten. Könnten Sie uns nicht vielleicht zu einer solchen verhelfen? Besser wird sie gewiß nach einem Original gemacht, als etwa nach einem Gypsabguß in Berlin. Zum Maaßstabe könnte die beifolgende Amazone dienen, welche auf einer spätern Tafel folgen wird[4]) (sie zeigt zugleich die Art der Ausführung unsres Werks; doch wird ohne Zweifel die Radiernadel des Künstlers im Verfolg noch mehr leisten); man sieht auch auf dem Blatte, um wieviel die Figur noch höher werden kann. Daß sie breiter werden kann, versteht sich. Eine der stehenden Figuren wäre natürlich den liegenden vorzuziehen; die Wahl lege ich in Ihre oder des Zeichners Hände.[5]) Für die Zahlung eines von Ihnen zu bestimmenden Honorars für den Zeichner stehe ich ein. Nur, möchten wir wünschen, daß die Sache nicht zu langen Aufschub erführe, da wir schon in einigen Wochen an die Aegineten kommen.

Sie haben hier wieder ein Beispiel meiner Unbescheidenheit, die sich wie oft hinter dem Mantel der Wissenschaftsliebe verbirgt. Aber ich hoffe, Sie interessiren sich selbst ein wenig für ein Werk, das gewiß viele Mängel, aber auch manches Gute haben wird, und zu dem Sie, wenn ich nicht irre, selbst gerathen haben.

Uns geht es hier recht wohl; Göttingen nimmt in vieler Hinsicht einen neuen Aspekt an, und man wird bald fürchten, daß die jüngere Generation zu sehr prävalirt.[6]) Meine Frau empfiehlt sich Ihnen, und wir beide unbekannter Weise Ihrer Frau Gemahlin. Grüßen Sie doch auch Schmidtleins[7]) von uns recht herzlich.

[1]) Galerie Mythologique. Recueil de Monuments pour servir à l'étude de la Mythologie, de l'Histoire de l'Art, de l'Antiquité figurée, et du langage allégorique des Anciens. Avec 190 planches gravées au trait, contenant près de 800 monuments antiques, tels que statues, bas-reliefs, pierres gravées, médailles, fresques et peintures de Vases, dont plus de 50 sont inédits. Par A[ubin] L[ouis] Millin. Paris 1811. 2 Bände. 8°.

[2]) Die Denkmäler erschienen in neun Heften in Querfolio und enthalten auf 134 Tafeln 1195 Bildwerke.

[3]) Taf. VI 28, Taf. VII 29, Taf. VIII 30 bringen die Ägineten nach der Zeichnung von Charles Robert Cockerell (vgl. S. 314[5]) im Journal of Science and the Arts Vol. VI N. XII pl. 1. 3.

[4]) Taf. XXXI 137 und 138[a] im dritten Hefte enthält die Abbildung von Ktesilaos' verwundeter und von der sich zum Sprung mit einem Voltigierstab anschickenden Amazone.

[5]) Vgl. S. 402[2].

[6]) Vgl. S. 393[3]. 1831 war der Rechtslehrer Friedrich Blume (Bluhme; geb. 1797), der Kirchenhistoriker Karl Ludwig Gieseler (geb. 1792), der Physiker Wilhelm Eduard Weber (geb. 1804), der Botaniker Friedrich Gottl. Bartling (geb. 1805) und der vorgenannte Österley an die Göttinger Universität gekommen.

[7]) Eduard Josef Schmidtlein (1798—1871), 1822 Privatdozent in Göttingen, 1823 außerordentlicher Professor in Landshut und dann in München, seit 1827 Ordinarius des Straf-

Erfreuen Sie mich bald mit einem Schreiben, und expektoriren Sie sich auch, wenn Sie Lust und Zeit haben, über die Zweckmäßigkeit und Anlage unseres ganzen Unternehmens, zu dem wir gewiß viel guten Rath brauchen. Was Sie mir früher über mein Handbuch geschrieben haben, soll — nachdem ich mit meinem Gewissen zu Rath gegangen — bei einer zu hoffenden neuen Auflage getreulich beachtet und benutzt werden.

Von Herzen

der Ihrige

C. O. Müller.

Adresse: Sr. Wohlgeboren Herrn *Professor Schorn* zu *München.*

31

L. Schorn an O. Müller. München, 6 Febr. 1832.

Mein theurer verehrter Freund,

Ihr lieber Brief traf mich auf dem Krankenbette, und ich benutze die ersten guten Stunden, die mir wieder vergönnt sind, um Ihnen meine Bereitwilligkeit anzuzeigen, die gewünschte Zeichnung zu besorgen, zugleich aber vorläufig um einige Geduld zu bitten, da es kaum möglich seyn wird, sie so bald fertigen zu lassen, als Sie zu wünschen scheinen. Denn erstlich muß die Genehmigung des Königs dazu eingeholt werden, von der ich nicht weiß wann Sie erfolgt, und zweytens ist der Zeichner dem ich die Arbeit allein anvertrauen möchte, eben verreist und wird wohl erst nach 14 Tagen zurückkommen; drittens endlich kann in der Glyptothek nur Vormittags, und jetzt wegen der nur mäßigen Erwärmung nicht sehr anhaltend gezeichnet werden.

Über das Unternehmen selbst habe ich große Freude; nichts kann als Zugabe zu Ihrem vortrefflichen Werk erwünschter kommen; die Probefigur die Sie beylegen, läßt auch erwarten, daß die Umrisse mit der Genauigkeit ausgeführt werden, die man von einem Bilderwerk dieser Bestimmung verlangt. Da Sie mir aber erlauben, meine Glossen über Anlage und Zweckmäßigkeit zu machen, so erlaube ich mir folgende Bemerkungen:

Erstlich wäre höchlich zu bedauern, wenn Sie den architektonischen Theil davon ausschließen wollten. Das Werk würde dadurch unvollständig bleiben, während durch Zugabe der Architektur einem großen Bedürfniß abgeholfen würde.[1]) Denn an kleinen zusammengedrängten Abbildungen haben wir ja über antike Architektur nichts als die Tafeln bey Hirt[2]) und Wiebeking[3]), und beyde geben einander an Unwerth nichts nach. Sie haben an Ihrer großen Bibliothek alles nöthige Material beysammen, und es bedarf nur eines geschickten und genauen Architekturzeichners, der Ihnen die ausgewählten Monumente nach dem vorgeschriebenen Maaßstab verkleinert. Für den Stich der Umrisse möchte ich Ihnen den Kupferstecher Rauch[4]) in Darmstadt empfehlen, der für

---

rechts daselbst. Schmidtleins Frau war eine Tochter des Göttinger Rechtslehrers Johann Friedrich Ludwig Göschen.

[1]) Müller hat diesen Rat nicht befolgt (vgl. S. 404).

[2]) Aloys Hirt, Die Baukunst nach den Grundsätzen der Alten, Berlin 1809, mit 50 Kupfertafeln; Die Geschichte der Baukunst bei den Alten, Berlin 1821—27, 3 Bde. mit 33 Tafeln.

[3]) Theoretisch-praktische bürgerliche Baukunde, durch Geschichte und Beschreibung der merkwürdigsten antiken Baudenkmale und ihrer genauen Abbildungen bereichert von Karl Friedrich v. Wiebeking. Bd. I. Mit 46 Kupfern. München 1821. In den folgenden Jahren erschienen weitere 6 Bände mit 260 Kupfertafeln im ganzen.

[4]) Ernst Rauch (geb. zu Darmstadt 1797), dem der Architekt Georg Moller (1784—1852) die Aufnahme der Paulskirche zu Worms und des Münsters zu Freiburg i. Br. anvertraute.

Moller und Boisserée sehr schöne Blätter gemacht hat, und auch im kleinsten Maaßstab mit großer Genauigkeit arbeitet. Da Sie für die Figuren schon vollkommen versehen sind, so wird diese Erweiterung der Arbeit keine sehr große Schwierigkeit machen. Überlegen Sie es wohl und bedenken Sie, um wie vieles der Werth des Werkes wächst, wenn Sie sich dieß noch auferlegen, was ohnehin für Ihre Schultern eine geringe Last ist. Ich bitte darum aus wahrem Interesse für die Wissenschaft. Fehlt es Ihnen an einem Architekturzeichner, so könnte ich Ihnen vielleicht von hier einen senden, auf den Sie sich verlassen könnten. Jedoch kann ich darüber freylich nichts versprechen, da [ich] mich erst nach einem umsehen müßte.

Zweytens gestehe ich daß mir das Quartformat nicht recht zusagen will, und daß es mir besser gefiele wenn die Abbildungen in demselben Format erschienen, welches das Buch hat. Die beygelegte Figur ist etwas groß, doch will ich dieß nicht tadeln, da ich beym Vorzeigen im Collegium schon häufig erfahren habe, daß gar zu kleine Abbildungen, wie z. B. bey Millin, wenig Anschauung geben. Indessen wird die gewählte Größe für die Raumersparniß wenig Unterschied zwischen Quart und Oktav machen, und wo das 4format nöthig ist, könnten Sie ja Doppelblätter geben. In Beziehung auf den Abdruck wird es keinen Unterschied machen, wenn 2 Oktavblätter auf Eine Kupferplatte gebracht und durch eine Liniegetrennt werden. Sollte Ihnen aber der Oktavraum zu beschränkt seyn, so würde ich lieber zu einem kl. Folio-Format rathen (nur nicht in die Breite wie bey Meyer[1]), weil Sie, besonders wenn die Architektur hinzukäme, auf dieses viel mehr bringen, und die Kosten doch im Verhältniß zum Quart nicht bedeutend vermehrt werden würden.

Um noch mit einer Bemerkung über das vorliegende Blatt zu schließen, so scheint mir nur der Kopf nicht ganz gelungen; auch vermisse ich die Angabe der Restaurationen.

Für die Kenntniß des Styles der Ägineten würde der liegende Patroklus wohl die beste Figur seyn, weil an den stehenden Figuren die Schilde zu viel verdecken. Genau genommen wäre freylich nöthig, die Minerva, als ein Denkmal viel unvollkommneren Styls und aus jedem Giebel eine Figur zu geben, da die des Vordergiebels bedeutend großartiger sind als die der Rückseite.[2]) Für den Fall daß Sie noch einige Figuren aus der Glyptothek brauchten, werde ich gleich um die Erlaubniß, mehrere für Sie zeichnen zu lassen, anhalten; Sie können sich dann immer noch entscheiden.

Daß Sie mit den Verhältnissen Ihrer Universität und demnach auch mit den Ihrigen zufrieden sind, hat mich sehr gefreut zu hören. Von mir kann ich nicht das Gleiche sagen, mein Muth und meine Freudigkeit sind seit einem Jahre gesunken, und ich sehe voraus, daß wenn es so fortgeht, in sechs Jahren kein Mensch mehr von uns sprechen wird. Unter unserm Glanz, den die Kunst (nicht die Wissenschaft) um uns verbreitet

---

Derselbe Rauch führte die Zeichnungen zum Stiche beider Kirchen für Mollers Denkmäler deutscher Baukunst (Darmstadt 1815—31, 2 Bde.) aus (vgl. Naglers Künstlerlexikon XII 308).

[1]) Gemeint sind die in 31 Kupfertafeln in Querfolio zu Dresden 1825 erschienenen 'Abbildungen zu Heinrich Meyers Geschichte der bildenden Künste bei den Griechen von ihrem Ursprunge bis zum höchsten Flor'.

[2]) Diesem Winke folgend, bringt Müller auf einem — allerdings erst mit dem zweiten Hefte nachgelieferten — Blatte (Taf. VIII B) fünf von den Statuen der beiden Giebelfelder von Ägina, die, wie Müller (S. 4) anmerkt, nach den Originalen in der Glyptothek gezeichnet sind; und zwar vom Westgiebel: Patroklos, Pallas, Paris; vom Ostgiebel: den sog. Laomedon und Herakles. Die Ergänzungen sind bei diesen Figuren, wieder nach Schorns obiger Andeutung, mit punktierten Linien angezeigt.

hat, liegt ein Abgrund von Barbarey, zu dessen allmählicher Ausfüllung alle Hoffnung mehr und mehr entschwindet. Wenn Sie ein Plätzchen für mich wissen, wo ich Kunstgeschichte, Literaturgeschichte, Aesthetik u. dergl. lesen kann, so thun Sie mirs kund, ich gehe mit Freuden, wohin es auch sey.

Meine Frau empfiehlt sich Ihnen und Ihrer lieben Frau Gemahlin mit mir aufs herzlichste. Auch Schmidtleins danken für Ihr freundliches Andenken und wünschen Ihnen bestens empfohlen zu seyn. Sie sprechen immer noch mit dem größten Vergnügen von den angenehmen Stunden die sie in Ihrer Gesellschaft zugebracht.

Zum Schluß habe ich noch eine Bitte, vorausgesetzt daß sie Ihnen nicht lästig wird. Hofr. Wendt[1]) hat sonst von Leipzig aus öfters Aufsätze für das Kunstblatt eingesendet; durch ein eigenes Verhältniß mit Cotta bin ich aber nie in Correspondenz mit ihm gekommen. Seit seiner Versetzung nach Göttingen haben diese Mittheilungen ganz aufgehört. Wäre es möglich dieß Verhältniß wieder anzuknüpfen, so würde ich gern die nöthigen Schritte thun; doch möchte ich gern wissen, ob nicht irgend ein Mißverständniß obwaltet, oder ihm in seiner jetzigen Lage, durch sein Verhältniß zu den Göttinger Anzeigen pp nicht eine Erneuerung unmöglich wird. Könnten Sie gelegentlich etwas darüber erfahren und mir mittheilen, so würden Sie mich durch einen wahren Freundschaftsdienst verbinden.

Und nun Gott befohlen. Der Himmel behüte Sie vor allem Ungemach und gebe Ihnen fortwährend heitre Tage. Schreiben Sie mir bald wieder einige Zeilen und behalten Sie lieb

Ihren

treu ergebenen
Schorn.

32

L. Schorn an O. Müller. München, 24. März 1832.

Theuerster Freund!

Eben erfahre ich von Schmidtlein, daß Sie entschlossen sind, uns in den Osterferien hier zu besuchen, und am 1sten April von Göttingen abreisen werden. Wie Sie aber Ihre Reise einrichten und wann wir Sie hier erwarten dürfen, ist nicht angegeben. Deßhalb sende ich schnell noch diese Zeilen ab, um Sie zu bitten, doch ja auf dem geradesten Weg und so schnell als möglich hieher zu reisen, damit mir nicht eine lang ersehnte Freude, Sie wiederzusehen, vereitelt wird. Ich habe nehmlich meinem alten kranken Vater[2]) versprochen, ihn zu Ostern in Franken zu besuchen und hatte meine Abreise auf den 12. April festgesetzt. Diese läßt sich nun recht wohl um einige Tage verschieben, aber nicht mehr ganz aufgeben; wie leid es mir daher wäre, wenn Sie erst später ankämen, darf ich wohl nicht erst sagen. Sie können von Göttingen aus bequem in 6 Tagen hier seyn — bleibt es also bey dem Datum Ihrer Abreise und machen Sie keinen Umweg, so könnten wir wenigstens eine Woche ungestört beysammen seyn, und dann gienge ich Ihnen aber auch nicht von der Seite! Ich hoffe diese Zeilen kommen noch zu rechter Zeit in Ihre Hände. Mit Verlangen habe ich bisher ein Briefchen von Ihnen erwartet, wie könnte ich darauf Verzicht leisten, Sie von Angesicht zu Angesicht

[1]) Johann Amadeus Wendt (1783—1836), 1810 außerordentlicher, 1816 ordentlicher Professor der Philosophie in Leipzig, 1829 nach Bouterweks Tode in Göttingen. Beiträge von ihm, zumeist Leipziger Kunstnachrichten, enthält das Kunstblatt 1821 Nr. 52 u. 90, 1822 Nr. 49, 1823 Nr. 52, 1827 Nr. 64 u. 65 usw.

[2]) Schorns Vater war Domänenrat des damals noch reichsständischen Grafenhauses von Castell.

zu sehen und die alten schönen Tage zu erneuern? Ihrer lieben Frau alles Schöne und Ihnen die herzlichsten Wünsche zur glücklichen Reise von

Ihrem

Schorn.

Adresse: Sr. Wohlgeboren Herrn Professor *C. O. Müller Göttingen.* frey. *Recommandirt.*

33

O. Müller an L. Schorn. [München,] 14 April 1832.

Es hat mir in vieler Hinsicht leid gethan, Sie, mein theurer Freund, nicht hier zu treffen, aber auch deswegen, weil ich nun für mein archäologisches Unternehmen Ihres Rathes entbehren muß, der erst durch persönliche Besprechung völlig fruchtbar für mich geworden wäre. Ich hatte die bisher gestochenen Blätter (denn leider war der Stich schon einigermaßen vorgerückt, als Ihr vorletzter Brief ankam) mitgebracht, und wollte gern Alles recht genau mit Ihnen durchsprechen. Was Sie nun noch zu erinnern haben, bitte ich Sie mir mitzutheilen, wenn ich Ihnen die erste Lieferung, welche diese Ostermesse herauskommt, zugesandt. Darin sind auch die Aegineten nach Cockerell; nur habe ich hier die Restaurationen daran angemerkt. Eine größere Zeichnung einer oder der andern Statue wird nun wohl nicht hinein kommen können, und, wenn eine solche nicht etwa schon angefangen sein sollte, würde ich jetzt den Wunsch lieber aufgeben, da jedes Zeichnen — jede flüchtig hingeworfene Umrißlinie — hier so specieller Erlaubniß bedarf, wie ich selbst an Ort und Stelle erfahren.[1])

Was Sie mir über die Hinzufügung der Architektur sagen, hat mir sehr eingeleuchtet; doch möchte ich erst sehen, ob die Sculptur und die Mahlerei Abnehmer findet, und dies dann als eine Art Supplement hinzufügen.

Ich habe Schmidtlein außer diesem Briefchen eine Abhandlung aus den Göttinger *Commentatt.*[2]) für Sie gegeben; ich wünschte, daß der Inhalt Sie überzeugte, um desto mehr, da Gerhard immer noch Bedenklichkeiten äußert.

Von Wendt habe ich Ihnen zu sagen, daß er sehr gern am Kunstblatt ferneren Antheil nehmen würde, wenn er nicht durch seine Versetzung nach Göttingen aus allen den Verbindungen gekommen wäre, die ihm sonst Stoff zu Mittheilungen lieferten.

Ihre Klagen über den Zustand der Wissenschaften in Bayern habe ich hier von vielen Seiten gehört; doch mildert den Eindruck sehr der heitere Ton und die mannig-

---

[1]) In einem unveröffentlichten Briefe an Böttiger vom 28. Sept. 1832 (in der Dresdner Kgl. Bibliothek) schreibt Müller: 'In München traf ich es in diesem Frühjahr darin recht übel, daß außer Thiersch auch unser trefflicher Schorn abwesend war; er war wegen des Todes seines Vaters nach Franken gereist, und ich sah ihn erst auf dem Rückwege in Nürnberg. So genoß ich keine der Begünstigungen in München, auf die ein Archäolog sonst zu rechnen pflegt. Die gewöhnliche Aufsicht geht aber (bei der mißtrauischen Gesinnung des Königs, der, auf seine Schätze eitel, sie niemandem recht gönnt) so ins Kleinliche, daß man keine Linie sich an den Rand des Katalogs ziehen darf, ohne daß ein Custode herantritt und nachfragt: man zeichne doch nicht?'

[2]) De origine pictorum vasorum, quae per hos annos in Etruriae agris, quos olim Volcientes tenuere, effossa sunt, vorgelesen in der Sitzung vom 30. Juli 1831 (Commentationes Societatis Regiae Scientiarum Gottingensis recentiores Vol. VII 77—118). Eduard Gerhard hatte seine Ansicht über die Tongefäße aus den Gräbern des alten Vulci in Etrurien in seinem Rapporto intorno i Vasi Volcenti (Annali dell' Instituto III [1831] S. 5—270) dargelegt; vgl. Müller GGA. 1832 St. 102—104 (= Kl. deutsche Schr. II 433 ff.).

fache geistige Anregung, welche ich in der Gesellschaft Ihrer Gelehrten[1]) gefunden habe. Es muß sich doch nicht so schlecht hier leben, auch abgesehn von den Kunstschätzen, von denen man hier umdrängt wird. Wie viel erfreulicher und lohnender wäre mir nun noch der Aufenthalt hier geworden, wenn ich Sie hier gefunden, und an der Seite Ihrer Frau Gemahlin öfter zu sehen das Glück gehabt hätte.

Der Himmel stärke und tröste Sie in Ihrer Trauer und Ihren Sorgen, und vergönne mir Sie bald einmal von Angesicht zu Angesicht zu sehen. Ihr

Adresse: Herrn *Professor Schorn.* C. O. Müller.

34

L. Schorn an O. Müller. Nürnberg 14. Apr. 32.

Durch meine Frau und Rektor Roth[2]) erfahre ich, daß Sie, liebster Freund, ganz bestimmt hierher zurückkommen, und zwar am Dienstag Morgens — ich kann es nicht über das Herz bringen, so nah an Ihrem Wege zu seyn und Sie nicht zu sehen. Also fahre ich am Dienstag Morgens mit dem Eilwagen wieder hieher und hoffe Sie um 11 Uhr oder $^1/_2$ Stunde früher im bayrischen Hof zu treffen. Gott gebe daß ich Sie nicht abermals verfehle. Ihr Schorn.

Eben sprach ich noch Hrn. v. Haller[3]) dessen Bekanntschaft wegen der Verlassenschaft seines Bruders Ihnen interessant seyn wird. Ich versprach ihm Sie am Dienstag vor 12 zu ihm zu bringen: er freut sich Ihrer Bekanntschaft und der Gang wird Sie hoffentlich nicht gereuen. Vale.

35

L. Schorn an O. Müller. München, 26. Juny 1832.

Verehrtester Freund!

Seit unserm Zusammenseyn in Nürnberg ist eine ziemliche Zeit verflossen, in der, wie Sie wohl werden gedacht haben, die Aegineten zehnmal hätten gezeichnet werden können; indeß war diese Aufgabe der Forderungen des Styls wegen dem Zeichner so schwierig, daß er weit länger als zu seinen übrigen Arbeiten dazu nöthig hatte. Dagegen werden Sie jetzt auch mit der Treue der Auffassung wenigstens in allen Hauptsachen zufrieden seyn. Ihr erstes Heft ist wohl noch nicht erschienen; wenigstens habe ich noch keine Anzeige davon gefunden; nach Ihren Vorbereitungen werden wir darum nicht verkürzt werden, sondern wahrscheinlich mehrere Hefte zusammen erhalten?

Ich weiß nicht ob ich Ihnen einen Gefallen thue, wenn ich dem 1. Heft der akademischen Jahresberichte, das ich Herrn Prof. Blume mit meinen besten Empfehlungen zu übergeben bitte, das 2te für Sie beylege, weil es allerhand enthält, was Sie vielleicht

[1]) Von neuen, ihm besonders werten Münchner Bekanntschaften erwähnt Müller im Briefe an die Eltern vom 24. April 1832 (S. 214) die mit Schelling und dem Konsistorialpräsidenten Roth.

[2]) Karl Ludwig Roth (1790—1868), seit 1821 Gymnasialrektor in Nürnberg, der bekannte Pädagoge und Darsteller der griechischen und römischen Geschichte für die Gymnasialjugend (ADB. 29, 333 ff.).

[3]) Christoph Jakob Haller von Hallerstein (1771—1839), Miniaturmaler und Radierer, der ältere Bruder des 1817 in Griechenland verstorbenen Karl Freiherrn Haller von Hallerstein (geb. 1774), des Mitentdeckers der äginetischen Statuen und der Tempelruinen in Phigalia (ADB. 10, 438).

interessiren könnte u[nter] A[nderm] von Thiersch und mir, und namentlich über die Sirenen.[1]) Bey günstiger Gelegenheit werde ich die sämmtlichen dazu gehörigen Figuren einmal lithographiren lassen.

Häusliche- und Familienangelegenheiten haben mich bisher mehr als billig vom Arbeiten abgehalten. Ich bin allein hier, meine Frau mit den Kindern in Jena bey ihrer Mutter; eine Menge Sachen die nach dem Tode meines Vaters in Ordnung zu bringen waren, brieflich zu besorgen — das Alles hat mir viel Zeit geraubt und ich muß schon diesen Sommer daran geben, um im Herbst und Winter desto eifriger wieder zu den gewohnten Dingen zurückzukehren.

Daß Sie bey Ihrer Heimkunft schon von dem kleinen Ankömmling überrascht wurden, der Ihrer Erwartung nach erst nach Ihnen eintreffen sollte[2]), habe ich mit Freude durch Schmidtleins gehört und bringe Ihnen und Ihrer lieben Frau dazu meinen, zwar späten, doch nicht minder herzlichen Glückwunsch. Hoffentlich sind Sie Alle, groß und klein, im besten Wohlseyn.

Von Schmidtleins und allen hiesigen Bekannten habe ich Ihnen die schönsten Grüße zu sagen. Empfehlen Sie mich auch gelegentlich Hrn. Prof. Albrecht[3]) aufs Beste und behalten Sie lieb Ihren

Schorn.

36

O. Müller an L. Schorn. Göttingen 25 Sept. 1832.[4])

Mein theurer Freund,

Ich habe mit der Antwort auf Ihren lieben Brief so lange gezögert, bis ich voraussetzen konnte, daß das erste Heft meiner Denkmäler in Ihren Händen sein würde, welches Oesterley und ich Ihnen vor einigen Wochen durch den Buchhandel zugeschickt haben. Nehmen Sie es freundlich auf, und wenn es Ihr Gewissen verträgt, gedenken Sie dessen gelegentlich[5]), damit durch einen guten Abgang auch die Möglichkeit ge-

[1]) Jahresberichte der Königl. Bayerschen Akad. d. W. Erster Bericht. Vom Jahre . . . 1827 bis Ende Septembers 1829. An den seit Ostern 1831 in Göttingen wirkenden Rechtslehrer Friedrich Blume (Bluhme; 1797—1874) mochte Schorn dieses Heft wegen des darin abgedruckten Aufsatzes von Fr. Thiersch gesendet haben: Über eine Tabula honestae missionis im königl. Antiquarium dahier und die Bruchstücke von zwei andern (S. 24—28). Denn Blume veröffentlichte mit Berufung auf Thierschens Aufsatz: Neue tabulae honestae missionis im Rhein. Mus. f. Jurisprudenz IV (1833) S. 381 ff. Der zweite Bericht vom 1. Okt. 1829 bis 27. März 1831 enthält Auszüge aus Vorträgen Schorns über die Epochen der maurischen Baukunst in Spanien und die Moschee von Cordova (S. 38) sowie über die Bildung der Sirenen auf antiken Denkmälern (S. 62—65; vgl. oben S. 356[1]), weiter von Thiersch: Über eine Patera Etrusca des königl. Antiquariums (S. 53 f.) und Bemerkungen über ein von Winckelmann herausgegebenes Relief im königl. Antiquarium (S. 60 f.).

[2]) Am 20. April, am Charfreitag, 1832 war Alexander, Otfried Müllers zweiter Sohn (gest. 1845), geboren worden, während der Vater erst Tags darauf von seiner in Gemeinschaft mit Blume und Albrecht unternommenen Münchener Reise heimkehrte (Briefe an die Eltern S. 214).

[3]) Wilhelm Eduard Albrecht (1800—1876), seit 1829 Rechtslehrer in Göttingen, einer der 'Sieben'.

[4]) Vermerk des Empfängers: beantw. 11. July 34.

[5]) Heft 1 und 2 sind im Kunstblatt 1834 Nr. 18 vom 4. März von [Grüneis]en, Heft 3 und 4 im K.-Bl. 1835 Nr. 52 vom 30. Juni von Schorn (trotzdem kein Name unterschrieben ist) besprochen. Der erstgenannte Kritiker wünscht im Sinne Schorns (vgl. oben S. 401), daß die Herausgeber auch architektonische Grund-, Durch- und Aufrisse nachbringen

geben sei, weniger gelungene Tafeln abzuschleifen und bessre an die Stelle zu setzen. Das zweite Heft wird, nach den bisher gestochenen Platten, auch in der Kunst des Herausgebers einen wesentlichen Fortschritt bilden. In diesem wird auch die Tafel mit den fünf Aegineten[1]) erscheinen, für deren Besorgung ich Ihnen zu dem größten Danke verpflichtet bin. Ich hoffe, daß die Auslage Ihnen jetzt erstattet sein wird; die Dietrichsche Buchhandlung versprach es bald zu besorgen. Wir würden rascher fortschreiten, wenn nicht Oesterley durch die ihm ungewohnte Arbeit des Kupferstechens sehr angegriffen würde, und eine Badereise eine bedeutende Pause gemacht hätte.

Zugleich bin ich sehr dankbar für das zweite Heft des Akad. Jahresberichts, wie Blume für das erste. Es war mehreres für mich sehr Interessante darin; namentlich werde ich nun von den Sirenen gründlicher sprechen können. Wenn nur Thiersch nicht immer noch so 'leichtfertig einherführe wie Wasser'[2]), namentlich wenn es sich um den guten Namen Anderer handelt. Wahrhaftig, er würde einen schweren Stand haben, wenn Alle, denen er mit raschen und ungebührlichen Worten Unrecht gethan, gegen ihn aufständen. Mich zu mißhandeln, ist ihm ganz Gewohnheit geworden. Was er mir in der Abhandlung *de cinctu Gabino* Schuld giebt[3]), daran ist kein wahres Wort: und wenn er kürzlich einmal in den Briefen im Morgenblatt[4]) gesagt hat, ich hätte bei dem Plane Sparta's das Unterste zu oberst gekehrt, so sollte er doch zwischen mir und den Plänen, die ich vor mir hatte und von denen ich abhängig war, unterscheiden. Wie verfährt er dort zugleich mit Leake[5]), dem ich auf jeden Fall mehr ruhige Beobachtung zutraue, als Thierschen.

---

möchten, und Schorn empfiehlt das Werk trotz kleiner Mängel bei den Zeichnungen als eine kompendiöse und sehr belehrende Zusammenstellung der für die Kunstgeschichte merkwürdigen Denkmäler.

[1]) Vgl. S. 402[2].

[2]) Anspielung auf das Bibelwort Gen. 49, 4: 'er fuhr leichtfertig dahin wie Wasser' (nach Luthers Übersetzung).

[3]) In Thierschens Auszug aus einer Abhandlung über den *Cinctus Gabinus* (Jahresberichte I 29—32) steht folgende Anmerkung (S. 30): 'K. O. Müller in seinem reichhaltigen und vortrefflichen Werk über die Hetrurier I 265 nimmt gleich den *Cinctus Gabinus* als die allgemeine Kriegsgurtung an, wodurch aber das *cingulum militare*, ein Hauptstück der kriegerischen Kleidung, . . . ganz außer Gebrauch gesetzt und überflüssig gemacht würde. Durch diese Annahme ist ihm dann viel Unklares in die Darstellung gekommen.'

[4]) In den Briefen aus Griechenland im Morgenblatt 1832 Nr. 196 vom 16. August 1832 S. 783 schreibt Thiersch, es sei hier zwar noch vieles zu tun und aufzudecken, 'doch auch mit dem, was wir beobachtet und gefunden, können wir einen Plan liefern, der topographisch genauer und antiquarisch richtiger ist als die frühern, von denen z. B. O. Müller den seinigen aus Bergen und Höhen, die nicht bestehen, ebenso aus imaginärem Laufe der Flüsse mit ebenen Plätzen da, wo Berge, und mit Bergen da, wo Ebenen sind, und dazu das Oberste zu unterst stellend, zusammengesetzt hat.' Gemeint ist jedenfalls der Plan Spartas auf der Karte des Peloponnes während des Peloponnesischen Krieges, die eine Beilage zur ersten Abteilung von Müllers Doriern bildet.

[5]) 'Wir haben auch die folgenden Nachmittage', heißt es an derselben Stelle im Morgenblatt, 'mit antiquarisch-topographischen Untersuchungen über dem alten Sparta zugebracht und selbst den neuesten Plan von Leake fast ganz unbrauchbar gefunden.' In William Martin Leakes (1777—1860) 'Travels in the Morea' (London 1830) Vol. I ist zum Schluß als pl. 2 beigefügt: Topographical Sketch of the Site of Sparta with the conjectural position of the Five Tribes and some of the principal places. Überdies findet sich Vol. III pl. 1 eine Karte: Mount Taygetum and the Plain of Sparta.

Ich wünsche Ihnen, theuerster Freund, nichts mehr als daß Sie nun mit Ihrer liebenswürdigen Frau, deren persönliche Bekanntschaft mir eine sehr angenehme Erinnerung ist, und den goldlockigen Kindern[1]) häuslich zusammenleben mögen. Ich habe diesen Sommer recht mit den Meinigen gelebt, da meine Frau mit den Kindern nach einem Garten hinausgezogen war, wo ich dann auch die Nachmittage zubrachte. Jetzt eben freuen wir uns noch des schönsten Herbstwetters. Diese Lebensweise ist uns allen körperlich sehr wohl bekommen; nur habe ich wenig thun können. Meine Frau grüßt die Ihrige und Sie selbst herzlich.

An Schmidtleins die besten Grüße, und den herzlichsten Dank für die im Frühjahr genossene Freundlichkeit. Heute, wo ich dies schreibe, erwarten Göschens[2]) ihre Tochter Julie aus Magdeburg, und ich hoffe, sie morgen oder übermorgen alle auf unserm Garten zu haben.

Der Himmel bescheere Ihnen, nach so mancher Trübsal, recht viele Freuden. Behalten Sie lieb

Ihren treu ergebenen
K. O. Müller.

---

[1]) Otto Schorn (1828—1899), Marie Schorn (1830—1868).

[2]) Johann Friedrich Ludwig Göschen (1778—1837), seit 1822 ordentlicher Professor der Rechte in Göttingen. Vor Müllers Verheiratung mit Pauline Hugo war, wie dieser seinen Eltern schreibt (S. 148 f.), die Meinung verbreitet, er hätte seine Absichten auf Julie Göschen gerichtet.

(Fortsetzung folgt)

DAS HÖHERE SCHULWESEN DEUTSCHLANDS UND ÖSTERREICHS NACH DEM URTEILE PROFESSOR HENRI BORNECQUES[1])

Von Ulrich Meier

Das Wort Mirabeaus: '*On ne lit dans les livres que ce qu'on a dans la tête et dans le cœur*' muß immerdar dem Philologen, dem Neuphilologen zumal, gegenwärtig sein, wenn er sich auch noch so redlich bemüht, ohne die fremden Lande gesehen zu haben, allein aus Büchern und Zeitungen Vorstellungen von der Natur des Auslandes, seinem staatlichen und gesellschaftlichen Leben zu gewinnen. Da er sich den eingelebten Gefühlen, den Eindrücken der bisherigen Umgebung nicht leicht entziehen kann, entsteht, wenn Bücher und Zeitungen die Quelle seiner Erkenntnis bleiben, eine künstliche Helle in seiner Seele: es fehlen den Bildern in seinem Innern die wahren Linien und die echten Farben, die nur aus der Wirklichkeit entnommen werden können. Daher sieht der deutsche Schulmann mit Freude, daß sich unter den zur Reisezeit in die Ferne Enteilenden viele Kollegen befinden, die draußen die Wirklichkeiten schauen wollen; der Neuphilologe bemerkt mit besonderer Befriedigung, daß nicht wenige seines Schlages die Reichsgrenzen überschreiten, um nicht nur ihr praktisches fremdsprachliches Können zu steigern, sondern außerdem mit einem anschaulicheren Bilde vom fremden Menschen, vertrauter mit dem politischen, sozialen und wissenschaftlichen Leben der Länder um uns heimzukehren und darauf von der gewonnenen Auslandskunde das Beste ihren Schülern, Kollegen, Mitbürgern durch Bücher oder Vorträge mitzuteilen.

Fragt man sich, ob Gleiches, in gleicher Ausdehnung und mit gleicher Sorgfalt geübt, im Auslande zu beobachten gewesen sei, in Frankreich zumal, so wird man in dem Urteil übereinkommen, daß dies zu der Zeit selten war, da die meisten der mit uns jetzt Lehrenden als Lernende auf den Schulbänken saßen. Ich erinnere mich nicht, als Schüler einen französischen Schulmann in unserer Anstalt erblickt zu haben. Wohl aber entsinne ich mich des Aufsehens, das entstand, als 1875 Victor Tissot sein Buch 'Voyage au pays des milliards' erscheinen ließ. Wie eilig kaufte ich mir als Primaner das Werkchen, wie eifrig

[1]) Der nachfolgende Aufsatz gibt mit einigen Um- und Ausgestaltungen einen Vortrag wieder, der am 19. Mai d. J. während der 20. Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins zu Bautzen in der Abteilung für neuere Sprachen gehalten worden ist. Er wendet sich daher in seinem zweiten Teile vorzugsweise den die Neuphilologen berührenden Kapiteln des Bornecqueschen Buches zu.

wurde es von meinen Kameraden erborgt und gelesen. Die Schrift barg viel Törichtes, Haß trübte das Urteil. Die Schulen Deutschlands wurden darin erstaunlich dürftig und mit großer Kenntnislosigkeit behandelt: zehn Seiten waren ihnen gewidmet; vier davon gaben in inhaltloser Breite eine Einzelstunde in einem Berliner Kindergarten wieder. Bürgerschulen, Realschulen, Gymnasien sahen sich auf zwei Zeilen mit dem Satze abgetan, daß in ihnen der Unterricht weder besser noch schlechter sei als der entsprechende in Frankreich, worauf noch gesagt wurde, der Turnunterricht stehe mehr in Ehren als in Tissots Vaterland. Der deutsche Schüler ward auf einer halben Seite erledigt und als geduldiger Büffler gekennzeichnet, der mit 12 Jahren seinen Lebensplan aufgestellt hat und ihn pünktlich durchführt. Er spricht nach Tissot: 'Mit 18 Jahren werde ich auf dem Gymnasium fertig, studiere dann 3 Jahre, werde Arzt oder Jurist, heirate mit 25 Jahren und bin mit 40 Jahren Großvater.' Jawohl: *à quarante, grand-père,* so schrieb Tissot.

Wenig mehr als ein Menschenalter ist darüber hingegangen. Wie ganz anders stellt sich heute das französische Urteil dar! Wohl schrieb Léon Bazalgette noch vor kurzem, daß für den noch nicht durch fremde Einflüsse angesteckten Vollblutfranzosen Paris auch heute ohne Widerrede der geistige Mittelpunkt der Welt sei, die Ville-lumière, um die die Völker wie die Kinder um die Erzieherin herumstünden, ein gutes Wort oder ein Gebot erwartend; für den echten Franzosen bedeuteten die Grenzen seines Landes noch jetzt die der Zivilisation, und jenseits vermute er mehr oder minder gemildertes Barbarentum. — Nun, das mag für vereinzelte, von den neueren geistigen Strömungen nicht berührte, in geistiger Enge lebende Stockfranzosen gelten, für die Mehrzahl der höher Gebildeten trifft es längst nicht mehr zu. Bazalgette schreibt dies auch nur, um Frankreich aufzurütteln. — Man blickte verhältnismäßig bald nach dem Kriege, als die erste Verbitterung überwunden war, lernbegierig über die Grenzen; in immer steigender Zahl kamen Franzosen zu längerem Aufenthalte zu uns, und in den letzten Jahren hat der Beobachter dieser Dinge den Eindruck gewinnen müssen, daß die französischen Bestrebungen, die Verbreitung der gallischen Sprache zu fördern und anderseits die unsrige zu erlernen, gebildete Franzosen in sehr ansehnlicher Zahl ins deutsche Land geführt haben.

Dieser Aufsatz möchte die Aufmerksamkeit der Leser für ein erst in diesem Jahre erschienenes Buch über den Unterricht an der deutschen und österreichischen Mittelschule in Anspruch nehmen. Bevor darauf näher eingegangen wird, sei jedoch nach Erwähnung der oberflächlichen Skizze Tissots wenigstens kurz daran erinnert, daß der gelehrte Michel Bréal, ganz abgesehen von seinen allgemeinen pädagogischen Schriften, 7 Jahre nach Tissot das verdienstliche Buch: Excursions pédagogiques veröffentlicht hat, daß ferner 1885 das sorgfältige Werkchen von Georges Dumesnil erschien: La Pédagogie dans l'Allemagne du Nord, die Arbeit eines besonnenen Gelehrten, der noch jetzt als Professor an der Faculté des Lettres in Grenoble eine fruchtbringende Tätigkeit entfaltet. Er widmete den auf unsere Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen bezüglichen Unterrichtsfragen bereits 62 Seiten seines Buches, wäh-

rend Pinloche — derselbe, der in Reins Enzyklopädie der Pädagogik das 'Schulwesen in Frankreich' behandelt hat — die wichtigsten für unseren höheren Unterricht gültigen Vorschriften den Franzosen in Übersetzung bequem zugänglich machte, dabei in der Ausgabe von 1902 auch an der Reformschule nicht vorüberging. Nebenher erschienen immer zahlreicher und eingehender werdende Aufsätze und Berichte in den französischen Fachzeitschriften, der Revue pédagogique, der Revue de l'enseignement secondaire et supérieur, der Revue internationale de l'enseignement, der Revue universitaire. In letzterer Zeitschrift traten 1899 und 1900 die in Deutschland weithin bekannt gewordenen Artikel des viel zu früh heimgegangenen, feinsinnigen Marseillers Michel Jouffret hervor und bald darauf die vielseitigen Aufsätze von Henri Bornecque. Letzterer, früher an der Universität Rennes, jetzt an der zu Lille tätig, hat nun in diesem Jahre ein etwa 300 Seiten umfassendes, Ch.-V. Langlois[1]) gewidmetes, Buch bei Delagrave in Paris erscheinen lassen: Questions d'Enseignement Secondaire des Garçons et des Filles en Allemagne et en Autriche, das der Schreiber dieser Zeilen anzeigen und besonders in seinen Ausführungen über die neuphilologischen Fächer skizzieren möchte; vielleicht finden wir deutschen Lehrer dabei Antriebe, uns zu ergänzen, uns fort- oder umzubilden. Der Verfasser wendet sich dieser Aufgabe mit um so mehr Teilnahme zu, als Prof. Bornecque ihn S. 3 neben Universitätsprofessor Martinak in Graz, Prof. Müller in Stuttgart, Oberstudienrat Nicklas in München und Prof. Sternberg in Frankfurt a. O. als Gewährsmann nennt. Daher möchte er von vornherein betonen, daß er nicht alles über Sachsen Gesagte als mit seinen eigenen Anschauungen zusammenstimmend bezeichnen kann, daß auch nicht alle im Buche angeführten sächsischen Gesetzesbestimmungen augenblicklich noch Geltung haben.[2]) Doch betrifft dies nur weniger bedeutsame Einzelheiten, die den Wert der Arbeit H. Bornecques keineswegs beeinträchtigen. Es ist vielmehr das gründliche Studium der deutschen Gesetzesvorschriften und einer großen Menge unserer meist so nüchternen Schulberichte dem Buche sichtlich zum Vorteil geworden. Für uns Deutsche ist aber am wichtigsten die Tatsache, daß des Verfassers Urteile sich hauptsächlich auf die Eindrücke gründen, die er bei wiederholten, zeitlich wie räumlich ausgedehnten Bereisungen Deutschlands und Österreichs (mit Ausnahme Ungarns!) gewonnen hat, denn ihm kam es vor allem darauf an zu ermitteln, wie sich das in den amtlichen Vorschriften Gesagte im Leben darstellt. Man wird gern dem Verfasser die volle Befähigung zum Urteilen zusprechen. Einmal ist ihm eine gründliche wissenschaftliche Vorbildung eigen, die ihn auch bewogen hat, die Pädagogik der Stoffe, die er

[1]) Über die dem Jahre 1902 angehörenden Schriften: Langlois, La préparation professionnelle à l'enseignement secondaire, und Bornecque, L'enseignement des langues anciennes et modernes dans l'enseignement secondaire des garçons en Allemagne wurde bereits 1903 in dieser Zeitschrift (XII 382 ff.) von Ernst Schwabe berichtet.

[2]) So ist die S. 79 mitgeteilte, auf § 23 des sächs. Gesetzes über die Gymnasien usw. vom Jahre 1876 fußende Bestimmung über die Vergütung von Umzugskosten durch ein neueres Umzugskostengesetz erledigt.

nicht beherrscht, ausdrücklich ganz oder fast ganz beiseite zu lassen. Sodann ist ihm zuzugeben, daß er ungleich dem sonstigen Durchschnittsbesucher eines fremden Landes, auch wenn er Schulmann ist, vielen höheren Schulen und ihren Lehrern näher getreten ist. Er vermag darauf hinzuweisen, daß er in den Jahren zwischen 1900 und 1909 sechsmal die deutschen, zweimal auch die österreichischen Schulen besucht hat, darunter zweimal in amtlichem Auftrag und mit amtlicher Förderung. Ich möchte für Unterrichtsfragen geringeres Gewicht auf seine Rezitationsreise von 1900 legen, wenn Bornecque damals auch in knapp 3 Monaten 42 Städte besucht hat: Eintagsbesuche führen uns nicht in das Leben einer Anstalt ein; immerhin genügten sie, für das Kapitel: Schulgebäude beizusteuern. Übrigens bemerkt der Verfasser eigens, daß er seine Urteile aus den Jahren 1900 und 1903 öfters habe umformen müssen. Diese einsichtsvolle Art kann unser Zutrauen nur verstärken; wir wissen alle recht gut, daß man zwar nicht sagen wird: eine Auslandreise ist keine Auslandreise, aber mit einem einmaligen, vielleicht auf ein paar Wochen beschränkten Ausflug ins fremde Land gelingt es auch dem besten Willen nicht zu erreichen, was Michel Jouffret im Jahre 1900 nach seiner Rückkehr als Ziel bezeichnet hat für jeden, der über Wesen und Lebensformen eines anderen Volkes ein Urteil abgeben will: sich auf einen so völlig geistesfreien Standpunkt zu erheben, daß man, den Einflüssen seiner doch immer einseitigen Erziehung und der hergebrachten Lebens- und Denkweise entzogen, nicht mehr durch ein unpassendes Glas schaue und nicht '*par une sorte d'optique intérieure*' verschobene Bilder in die Seele aufnehme und sich eine klare und wahre Erkenntnis versperre.

Henri Bornecque zerlegt sein Werk in zwei sehr ungleiche Teile, deren zweiter auf nur 40 Seiten die höhere Mädchenbildung in Deutschland und Österreich behandelt; auf den letzteren Staat entfallen dabei nur sieben Seiten, weil auch dort die Entwicklung dieses Unterrichtszweiges, der bisher zumeist privater Bestrebung überlassen blieb, gerade im Flusse ist. Herausheben kann ich nur, daß Bornecque die Ergebnisse des 'Mädchenlyzeums' sehr befriedigend, in den lebenden Fremdsprachen den in Frankreich erzielten entschieden überlegen nennt. Er findet die Erklärung einmal in der Tatsache, daß die Schülerinnen vorwiegend den besten Gesellschaftsklassen zugehören, andererseits in der den Fremdsprachen gegönnten höheren Stundenzahl: 25,6 % gegenüber 17,8 % in Frankreich und 17,2 % in Preußen. Der Gegensatz zeigt sich im Betrieb des Deutschen; diesem fallen von der Gesamtstundenzahl zu 16,9 % gegen 21 % in Preußen und sogar 27,4 % in Frankreich.

Die 33 Seiten umfassenden Ausführungen zum höheren weiblichen Bildungswesen Preußens seien hier gleichfalls nur gestreift. Es werden die Zustände bis 1894 geschildert, dann die in diesem Jahre eintretende Reform und die weiteren Kämpfe, bis 1908 die letzte Ordnung erfolgte. Bornecque berührt dabei die in jüngster Zeit, in Preußen wie in Sachsen, stark erörterte Frage, welchem Geschlechte die Leitung der höheren Mädchenschule gebühre.[1]) Nach

[1]) In Sachsen ist Mitte Mai dieses Jahres im Vereinigungsverfahren zwischen den beiden Ständekammern die Entscheidung gegen die weibliche Spitze gefallen.

Bornecque werden die Deutschen außer durch pädagogische Erwägungen gegen die weibliche Leitung noch durch allgemeine Anschauungen eingenommen. Die Frau ist in Deutschland noch nicht, so führt er aus, die ebenbürtige Genossin des Mannes; sie bleibt Hausfrau. Im Hause spielt sie, wie man mir oft versichert hat, eine ebenso wichtige Rolle wie in Frankreich; '*il est possible, mais ce n'est pas l'apparence*'. Darf das bei einem tief religiösen, von Natur gehorsamen Volke auffallen, das seine Weltstellung seinen Heeren, also dem Manne dankt? Dem Offizier gilt die Bewunderung des jungen Mädchens, und mit Verwunderung nennt man eine junge Dame, um die ein Offizier wirbt, und die einen Lehrer oder einen Rechtsanwalt wählt. Ganz unrecht hat wohl Bornecque mit diesen Sätzen nicht, aber gewiß auch nicht ganz recht. Jedenfalls steht er mehr auf Seite der feministischen Bewegung und bedauert, um der Oberlehrerinnen willen, die Bestimmung, daß keinem Lehrkörper mehr als $^2/_3$ Lehrende desselben Geschlechts angehören sollen. Er billigt sichtlich nicht, daß die meisten der höheren Lehrer Deutschlands, nach ihm '*pour amour-propre masculin*', nicht geneigt sind, unter die Leitung einer Dame zu treten und daß Damen ihren Vorbereitungsdienst nur an Mädchenschulen ableisten können. Da an höheren Knabenschulen nur Personen lehren dürfen, die an solchen ihr Probejahr erledigt haben, bleibe Lehrerinnen die Tätigkeit an höheren Knabenschulen damit einfach verschlossen. Im übrigen findet Bornecque jedoch, daß die Anhänger der Frauenbewegung im Hinblick auf das Erreichte Befriedigung empfinden könnten und daß Preußen durch diese Reform einen beträchtlichen Fortschritt erzielt und sich den Vorrang unter den Völkern, gerade auch Frankreich gegenüber, gesichert habe, des Wortes von Stein gedenkend, daß, wer die Mutter des kommenden Geschlechts für sich gewonnen hat, die Zukunft beherrscht.

Ich komme zu Bornecques Darstellung des Unterrichts für Knaben; ihr ist der Löwenanteil des Buches zugefallen. Hier wird vom Verfasser bei jedem einzelnen Kapitel sofort dargetan, was Deutschland, was Österreich bietet, und der Vergleich mit Frankreich gesucht. Der umfängliche Stoff zeigt sich auf drei Bücher verteilt, deren erstes die allgemeine Gliederung des Bildungswesens, die Schulgattungen, Unterrichtsstoffe und Unterichtszeiten vorführt, auch die Reformschulen bespricht. Das zweite, schon ausgedehntere Buch behandelt die Schulgebäude, die Stellung der Schulleiter und der Lehrer, die Schüler und die Schulfeste. Das umfassendste Buch III endlich beschäftigt sich auf 110 Seiten mit dem Unterrichte selbst, zunächst im allgemeinen, dann eingehend mit dem in der Muttersprache, in den alten und den neueren Sprachen.

Der reiche Inhalt zwingt zur Kürze; manche Abschnitte lassen sich hier nur leicht berühren, so Anziehendes sie alle bieten. Gleich zu Beginn seiner Besprechung weist Prof. Bornecque als hervorragend wichtig die 'unité' im Wesen aller deutschen und österreichischen Anstalten nach: *Tous les établissements sont animés d'un seul et même esprit!*' Denn im Gegensatze zu Frankreich bilde auch in den öffentlichen Schulen die Religion die Grundlage des Unterrichts; in den von der Kirche geleiteten Anstalten gäbe anderseits die

Liebe zum Vaterlande das zweite Objekt eines Kultus ab; es gefährdeten sich nicht wie in Frankreich mit auseinanderstrebenden Zielen die staatlichen und die vom Klerus eingerichteten Schulen. Es ist dies eine für die in den Glaubensanschauungen zerteilten Deutschen gewiß tröstliche Bemerkung.

In zweiter Linie sieht Bornecque einen Vorzug in der großen Zahl unserer höheren Schulanstalten, die nicht gewaltige Schülermassen zusammenstauen und darum selbst in recht kleinen Städten bestehen. Wenn wir auch in Deutschland zuweilen über 'Elefantenschulen' scherzen, so müssen diese doch vor den meisten französischen Lycées verschwinden. Er erkennt, wie vorteilhaft es für viele Eltern ist, ihre Kinder lange Jahre noch im Hause behalten zu können, wie die geringere Schülerzahl die Schulzucht erleichtert, wie sie es ferner den Oberbehörden erleichtert, da und dort pädagogische Versuche zuzulassen, weil niemals große Schülermengen einem Experimente ausgesetzt sind. Um einen Vergleich zu bieten, führt er seinen Wohnsitz Lille an, eine Stadt von mehr als 200000 Einwohnern, in der doch nur ein Lycée besteht. Eine deutsche Stadt gleicher Größe würde nach Bornecque 3 Gymnasien, 1 Realgymnasium und 2 Oberrealschulen besitzen, was zu hoch gegriffen, im Kerne jedoch richtig erscheint. Es entgeht ihm natürlich nicht, daß bei unseren viel niedrigeren Schulgeldsätzen und einer der französischen wenigstens ebenbürtigen Ausstattung der Lehrer[1]) die Erhaltung so zahlreicher Lehranstalten dem Staate und den Gemeinden stark auf den Beutel fällt: '*Donc peu de recettes et beaucoup de dépenses, voilà le bilan*'. Daher werde die Schülerzahl in den Klassen, französischen Verhältnissen gegenüber, hochgetrieben, und man widerstrebe möglichst den Klassenteilungen. Dies habe aber die beneidenswerte Folge, daß die 'nonvaleurs' bei den Versetzungen streng zum Besten des Ganzen ausgemerzt würden: '*naturellement tous les élèves allemands ne sont pas des aigles, mais il n'y a guère de ces épais crétins, comme chacune de nos classes en offre deux ou trois spécimens bien caractérisés*'. In Frankreich pflege der Rektor unter dem Drucke der Konkurrenzanstalten wohl oder übel nachzugeben: '*En France, que de pères posent au proviseur cet ultimatum: «Si mon fils ne passe pas en ... (mettons troisième), je le retire et l'envoie à Saint-Joseph (ou à Saint-Sigisbert)». Notre proviseur, épouvanté, cède huit fois sur dix.*' — So finden wir denn in seinem Urteile jener auch bei uns vorhandenen Strömung gegenüber eine Stütze, die von den Lehrern immer mehr Milde und Rücksicht, Arbeitsverschonung und Minderung der Versetzungsschwierigkeiten fordert, während das große Leben in steigendem Maße Arbeitsfähigkeit, Arbeitswilligkeit, Arbeitsfreudigkeit heischt. Wenn somit Bornecque die Vorteile für die Familien, die Lehrer, den Unterricht selbst auf deutsch-österreichischer Seite erblickt, so scheint er doch den leitenden Männern seines Vaterlandes nicht eigentlich raten zu können, die gesetzlich gewährleistete Unterrichtsfreiheit aufzuheben, das Staatsmonopol festzulegen und freie Gymnasien einzurichten. Denn bei Beseitigung des Internates müßten die passenden

[1]) Schon hier bemerkt der Verfasser: '*Quant aux retraites, elles sont données avec une libéralité qui doit nous faire honte.*'

Schülerpensionen beschafft werden: wo solle man diese finden? Er läßt es ferner fraglich erscheinen, ob strengere Versetzungen angesichts gewisser '*influences déjà très sensibles aujourd'hui*' durchführbar sein würden. Mich dünkt, es treten da die Schwächen des parlamentarischen Regierungssystems deutlich hervor; anderseits treffen wir auf die in der strengen Abgeschlossenheit der französischen Familie begründeten Schwierigkeiten. So schließt denn Henri Bornecque diese Erörterungen mit gar nicht hoffnungsfreudigen Worten ab: '*quid leges sine moribus?*'

Eine weitere für die deutschen und österreichischen Schulen vorteilhafte Einheitlichkeit liegt in der gleichen Vorbildung der vom Staate oder den Gemeinden angestellten *professeurs* und in der selbständigen Abgrenzung der einzelnen Schularten, der Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen unter sich, verglichen mit dem *lycée*, das möglichst viele '*sections*' in sich vereinigen möchte: *latin-grec, latin-langues, latin-sciences, sciences-langues*[1]) und darum Schüler verschiedener Bildungsrichtungen in denselben Unterrichtsstunden zusammensteckt. Freilich erwachse zwischen Lehrern und Schülern verschiedenartiger deutscher Anstalten eine merkliche Nebenbuhlerschaft, und der Übergang zu einer anderen Schulart erweise sich recht schwierig. So seien denn die Reformanstalten aufgeblüht, denen Bornecque zwanzig gut orientierende Seiten widmet, und die er aus wirtschaftlicher Notwendigkeit in den kleinen Städten für die Schulen der Zukunft hält.

Ein ausgesprochener Unterschied zwischen den Mittelschulen der beiden deutschen Staaten und denen Frankreichs trat Bornecque in der Tatsache entgegen, daß sich in den diesseitigen Anstalten kein nennenswerter philosophischer oder Moralunterricht vorfinde.[2]) Während das französische Ziel auf '*des esprits réfléchis, droits, sincères, qui aient le goût et le sens de notre vie moderne et française*' gerichtet sei, erstrebe man rechts vom Rhein einen 'sittlich-religiös gebildeten Charakter' und suche diesen durch allgemein verbindlichen Religionsunterricht in allen Klassen zu erreichen und ferner durch moralisierenden Gesangsunterricht, der gleichzeitig die vaterländische, zuweilen sogar chauvinistische Gesinnung pflege, genau so wie — das Turnen. Daß die Festigung religiösen Empfindens auch außerhalb der Religionsstunden erstrebt wird, betont Bornecque wiederholt, so in dem interessanten Kapitel über die Schulfeierlichkeiten, deren

[1]) Der Leser vergegenwärtige sich, daß das franz. höhere Unterrichtswesen bis 1902 (neben dem *enseignement secondaire des jeunes filles*) für Knaben nur das *enseignement classique* und das *enseignement moderne* kannte. Die neuen Pläne haben dann das erstere in die drei '*sections*': *latin-grec, latin-langues vivantes* und *latin-sciences* zerlegt, während das *enseignement moderne* zur Sektion D: *sciences-langues vivantes* wurde. Sie führen sämtlich zum *baccalauréat*, das allen gleiche Rechte gewährt. Näheres über die neue Ordnung findet sich in einem Aufsatze von Walter Henze XII 145 dieser Zeitschrift.

[2]) Schon Dumesnil konstatierte (a. a. O. S. 128) hier Mängel. Er bemerkte: '*La morale ne figure nulle part sur le plan d'études et mériterait peut-être d'être mieux traitée*' und erwünschte für die Primaner bereits 1885, was jetzt unter 'Bürgerkunde' mit erstrebt wird: '*L'économie politique elle-même aurait sans doute quelques lumières à ouvrir à des jeunes gens prêts à entrer directement dans la vie et dans la société.*'

'*caractère grave et simple*' auf ihn Eindruck machte. Nach ihm treten bei solchen Festlichkeiten zwei Hauptzüge deutschen Wesens in Erscheinung: der Zug zum Idealen und zum Gemütvollen. Reklamewesen liege diesen deutschen Veranstaltungen fern, die in empfehlenswerter Weise Eltern, Lehrer und Schüler einander näher brächten, und bei denen ihm als pädagogisch wertvoll besonders die in Frankreich fehlende feierliche Einführung und Verabschiedung von Lehrern durch den Direktor aufgefallen ist.[1])

Eben hob ich die Beachtung hervor, die unser Autor dem Turnwesen schenkt, sagt er doch S. 23, daß dieses, wie der Schreib- und der stenographische Unterricht, von Frankreich nachgeahmt werden sollten.[2]) Schon Tissot sah beim Turnen nur das Bestreben der Deutschen, ihre männliche Jugend auf den Krieg vorzubereiten; er schon wies, bei aller Kürze seiner Skizze, auf Jahn und seine Antriebe zurück. Dasselbe tat Dumesnil, der recht einseitig schrieb: '*Ces exercices constituent une préparation directe à l'état militaire*'. So bestimmt äußert sich Henri Bornecque nicht; ihm erscheint aber doch für dieses Fach maßgebend die '*idée patriotique*'; ja er erkennt S. 136 merkwürdigerweise nur diese an: '*la présence du chant et de la gymnastique comme matières obligatoires ne s'explique pas autrement*'. Mit anerkennenswerter Eindringlichkeit berichtet er über die Leistungen im Hoch- und Weitsprung, im Lauf und sonstigen körperlichen Übungen (Schwimmen, Rudern, Radfahren) und verzeichnet sorgfältig, daß an der Bautzener Realschule nur 5 % der Schüler vom Turnen befreit waren, ebenso, daß er an einigen deutschen Anstalten Übungen der älteren Schüler in Samariterkursen beigewohnt habe, wie sie in Sachsen das Kgl. Gymnasium zu Dresden-N. eingerichtet hat.

Ich führte oben Bornecques Urteil über unsere Schulfestlichkeiten an und habe damit bereits in das zweite Buch hineingegriffen, in dem er die einzelne Schule durchspricht: Gebäude, Direktor, Lehrer- und Schülerschaft. An Größe der Baulichkeit kann das deutsche Gymnasium mit dem *lycée* bekanntlich nicht wetteifern; Bornecque findet es *simple* und vermißt bei allem Lob für die praktischen Bänke und die gute Beleuchtung mit Recht die großen Höfe und Gärten, die Sonderzimmer für den geschichtlichen und geographischen Unterricht u. a. m., doch notiere ich aus diesen Seiten nur seine Anerkennung für die Kleiderhaken an den Wänden, da sie die deutschen Knaben von der Notlage der französischen *externes* befreien, ihre Mützen in die Tasche zu stecken oder sich darauf zu setzen.

Im deutschen Direktor lernte unser Autor eine unabhängigere und einfluß-

[1]) Bornecque erwähnt auch die Elternabende, aber merkwürdigerweise nur als österreichische Übung; er fand sie bei unsern Nachbarn ziemlich gut besucht. Sie ermöglichten, besonders für Mädchenschulen, im Verein mit dem Hause manche wichtige Erziehungsfrage zu fördern. Er empfiehlt Nachfolge in Frankreich an denselben Schulen, da für Knabeninternatsschulen schwerlich viel Gäste zu erwarten seien.

[2]) Dem gegenüber verzeichnet Bornecque ein französisches Plus in der Betonung des Zeichnens in allen *sections* und der besseren Ausstattung der Geschichte und der Geographie mit mehr Lehrstunden.

reichere, aber auch verantwortlichere und geplagtere Persönlichkeit kennen, als es der *proviseur* ist. Scharf ausgeprägt sei der Abstand zwischen Direktor und Lehrer. Wenn dieser auch mit der Anrede 'Herr Kollege' beehrt würde, sei der Direktor immerdar der Chef, ein König, aber kein Tyrann, denn er stelle andrerseits im Unterricht den geborenen Stellvertreter des Lehrers vor, der '*au dernier moment*' ihm mitteile, wenn er nicht zum Unterricht kommen kann. Hier möchten wir dem Herrn Verfasser versichern, daß in solchen Fällen fast durchgängig sehr ausgeprägtes Pflichtgefühl den Lehrer im letzten Augenblick zu dem schweren Entschluß gelangen läßt, von der lieben Schularbeit wegzubleiben. Vereinzelt mag Unbedachtsamkeit die verspätete Meldung verschulden, in den allerseltensten Fällen die Absicht, dem Direktor Schwierigkeit zu bereiten. Es stellt übrigens Bornecque bei der deutsch-österreichischen Professorenschaft, dank besonders dem '*avancement automatique*', den Mangel jeder Neigung fest, dem Vorgesetzten den Hof zu machen, seine Gedanken unbesehen und gehorsamst zu übernehmen und dadurch an Eigencharakter zu verlieren. Bei uns wird das gern gelesen werden, ob ohne allen Widerspruch, bleibe dahingestellt. Diese Selbständigkeit findet Bornecques nachdrückliche Anerkennung, da der deutsche Direktor das Mittel in der Hand habe, allzu bequeme — man müßte dann fürchten, auch ihm unbequeme — Lehrer mit Skorpionen zu züchtigen, indem er ihnen durch den Stundenplan möglichst viel Zeit benimmt und sie mit dem unbeliebtesten Unterricht belädt. Solchem Beginnen werde zwar mittelst der Nachprüfung der Stundenpläne durch die Oberbehörde eine Hemmung gegeben, Bornecque will aber doch von solchen Fällen gehört haben. Wer vermag Einzelfälle zu bestreiten? Immerhin, wer unter uns nur ein wenig die Schwierigkeit der Stundenplanfabrikation kennt, die jeder Direktor am liebsten abgibt, der wird bei dem Vernommenen mehr an Äußerungen überempfindlicher Kollegen denken, die allerwege 'oben' böse Absichten vermuten und immer für ihre Person den schlechtesten Plan erhalten zu haben meinen. Wenn weiterhin Prof. Bornecque den Unterricht mancher Lehrer gar zu bunt aus recht verschieden gearteten Fächern zusammengesetzt fand: in einem Falle Latein und Griechisch, dazu Religion und Turnen, in einem anderen Französisch neben Geographie und Religion, oder Französisch, Englisch, Deutsch und Geographie, so wissen wir, daß die Erdkunde leider noch oft das Aschenbrödel unter den Schulfächern ist; wir wissen, daß in den drangvollen Jahren des Lehrerüberflusses sich gar mancher eine Nebenfakultas in Religion erwarb, um seine Anstellungsaussichten zu erhöhen, und gerade wir Neuphilologen kennen das im Einzelgespräch und auf Versammlungen oft und eingehend erörterte schwierige Thema vom Nebeneinander von Französisch, Englisch, Deutsch. Daß gerade an Humangymnasien noch da und dort Direktoren, also Altphilologen, altphilologischen Lehrern gegenüber nach der Anschauung verfahren: '*Qui sait le latin sait le français, qui vient du latin*', werden wir Bornecque zugeben, aber sollen wir Kollegen beklagen, die nicht Festigkeit genug haben, ihnen nicht zusagende und nicht zukommende Fächer abzuweisen?

Ein Allzuviel innerlich unverbundener Fächer könnte durch hervorragendes

pädagogisches Können des Lehrers einigermaßen ausgeglichen werden, doch dürfen wir uns nicht verhehlen, daß Bornecque den alten pädagogischen Ruhm, den das Ausland den deutschen Lehrern sonst beilegte, nicht allgemein den Lehrern der höheren Schulen zuspricht. Gerade wir Älteren müssen unser Haupt verhüllen. Im Vergleich mit den französischen *agrégés* findet Bornecque leider nur die ins Lehramt Eintretenden pädagogisch besser vorgebildet, aber auch bei ihnen glaubt er keine tiefsitzende pädagogische Neigung feststellen zu können, keine, die nachhielte. Einstudierte Theorie tue es auch nicht. So habe er in Deutschland wie in Österreich Unterrichtsstunden angehört, die sich in Langweile dahinschleppten, Lehrer gefunden, die mit derselben unbeantwortet bleibenden Frage der Reihe nach alle Schüler durchgenommen hätten, wobei die Zeit so hübsch verging!

Dies Urteil gibt zu denken; Arbeit an uns selbst wird weiter die Losung sein. Sie wird in den Vordergrund treten müssen, nachdem der bisher notwendige Kampf um die materielle Besserstellung unseres Standes von erfreulichem Erfolg gekrönt worden ist. Das in dieser Hinsicht Erreichte wird von Bornecque, soweit ich es übersehe, in der Hauptsache richtig nach Gehalt, Wohnungsgeld, Umzugskosten, Ruhegehalt und Witwenpension angegeben. Einzelne Irrungen sind in solchen Dingen unvermeidbar und mindern den Wert seiner lehrreichen Übersicht nicht, die auf vielfache persönliche Auskünfte und gedruckte Gesetzesbestimmungen — offenbar unter Benutzung des bekannten Werkes von Morsch — begründet erscheint. Bornecque, der bei den ständigen deutschen höheren Lehrern den französischen Kollegen gegenüber eine Mehrleistung an Unterrichtsstunden und auch etwas mehr Korrekturen beobachtet, ferner die Lage der Hilfslehrer (zumal in Ansicht der selteneren und schlechter bezahlten Privatstunden und der mangelnden Stipendien) unbefriedigend findet, glaubt sie alle doch am Ende in unparteiischer Abwägung aller Verhältnisse ein wenig im Vorteil zu sehen. Sie erfreuten sich überdies größerer Unabhängigkeit den oberen Behörden gegenüber, erführen bei feierlichen Gelegenheiten ihres Lebens eine wohltuende, öffentlich hervortretende Würdigung ihres Wertes durch ihren Direktor, seien auch unter sich im Kollegium fester verbunden, ebenso wie ihr Damenkreis (dieser freilich bei oft gar dünnem Kaffee). Er bringt ferner in Anschlag, daß jeder Lehrer von allen Schülern seiner Anstalt gegrüßt werde, wie denn überhaupt die Ehrerbietung der Schüler sichtlich größer als in Frankreich sei; nie erlaubten sie sich, beim Unterricht die Arme aufzustützen. In der Gesellschaft freilich gelte der Offizier und der Jurist unzweifelhaft mehr, da diese aus vornehmerem *milieu social* entstammten und die Gymnasiallehrer bei aller Tadellosigkeit der Lebensführung, ehrenwertem Charakter, Höhe der Bildung noch hin und wieder durch den Schnitt der Kleidung und zerstreutes Wesen auffielen (besser hieße es: durch Gleichgültigkeit gegen manche gesellschaftliche Gepflogenheiten, denn das zerstreute Wesen lebt kaum anders noch als in den 'Fliegenden Blättern'). Es bleibt also auch hierin Arbeit an uns selbst zu tun.

Ich gelange zum Schlußteil meiner Besprechung, indem ich aus dem mir

vorliegenden Werke einiges herausgreife, was der Verfasser von unseren Schülern im allgemeinen sagt, und dann seine Stellung zu unserem sprachlichen Unterricht, vornehmlich dem neusprachlichen, skizziere. Nirgends tritt uns der Unterschied der Nationalität mehr entgegen, als wenn wir Bornecque als Franzosen im Kapitel: *Les élèves* über unsere Zöglinge hören und an so manche landläufige Klagen über die deutsche Jugend von heut denken. Wir hörten, daß unsere Schüler als *respectueux* bezeichnet wurden, doch seien sie dies in einem Maße, daß Bornecque den vertrauensvollen Anschluß an den Lehrer vermißt; er bringt ihr Wesen auf die Formel: '*déférents, mais un peu défiants*'. Wir verstehen diese Urteilsfassung, die mit mehrfach bei uns verlautenden Klagen über 'schneidige' Schülerbehandlung zusammengehört, aber wir werden kaum zustimmen, wenn der französische Beobachter der deutschen Jugend '*un caractère grave et discipliné, avec exagération en Allemagne*' zuschreibt. Durch die an ihr vorgefundene Wesensart erklärt es Bornecque, daß mit unseren Gymnasiasten auch während der Pausen in den allzu engen Korridoren und Höfen, und wenn sie sich in manchen Städten auf der öffentlichen Straße vor dem Gymnasium ergehen müssen, auszukommen sei, ferner, daß wir Lehrer im Chore nachsprechen und antworten lassen könnten, ohne daß ein Tumult daraus werde. Dabei lasse sich in den deutschen Landen mit wenig Belohnungen wirtschaften, die sich nicht einmal an den Ehrgeiz und die Eigenliebe wendeten. Im Reiche seien die Lehrer zudem beim Strafen wenig zur Rücksichtnahme geneigt, und selbst der Einfluß der städtischen Notabeln vermöge eine einmal verhängte Strafe nicht zu beheben. Ungewohnt ist ihm ferner unsere vielfach sehr ins einzelne gehende Schulzucht, weil sie das Verhalten der Schüler in wie außer der Schule genau regelt: er weist auf die Bestimmungen über den Besuch der Theater, Bälle und Gastwirtschaften hin und erkennt an, daß sie zu ihrem Teil den verfrühten und übermäßigen Genuß alkoholischer Getränke wie überhaupt ein verfrühtes Selbstherrlichkeitsgefühl abzustellen geeignet sind. Findet Bornecque so unsere Knaben und auch die Jünglinge '*très travailleurs et très dociles*', so begreift man, daß er für Frankreich '*un peu de la sévérité de là-bas*' herbeiwünscht, doch nur *un peu*, damit die jungen Franzosen ihre gute Eigenart nicht verlören den deutschen Schülern gegenüber, die er '*moins vifs d'esprit*' und '*moins fins*' gefunden hat. Ich bin geneigt, in diesem Punkte auf Bornecques und nicht auf Dumesnils Seite zu treten, der einst für das deutsche Gymnasium ein uns jetzt auffälliges Bild zeichnete. Er sah, wie die Schüler in tollem Durcheinander in die Klassen stürzten und in den Pausen darin einen Lärm vollführten, der in keiner Weise eingeschränkt wurde; die Lehrer zeigten dem Geschrei gegenüber ein Phlegma, als wenn sie keine Nerven hätten. Er fühlte sich veranlaßt, dem Vorurteil entgegenzutreten '*que tous les Français soient de flamme et tous les Allemands de plomb*'; im Gegenteil hätten die deutschen Jungen vor ihm während der Lehrstunden im allgemeinen mehr Schwung, eine raschere Auffassung, lebendigeres Antworten und eine größere Redegewandtheit an den Tag gelegt als die daheim. Mögen sich in diesem Urteil auch vielleicht Zufallseindrücke zu sehr geltend gemacht haben, so

möchten wir uns doch heute fragen: Hat Dumesnil 1885 völlig falsch geurteilt, oder hat seitdem bei uns die strengere Zucht in den Pausen, das Eindrillen größerer Massen von Lernstoff, peinlichere Ordnung in allen Dingen Leben und Schwung, den *spiritus* zum Teufel gejagt? Das Problem verdient jedenfalls Erwägung.

Den bereits bemerkten Hinweis Bornecques auf den *caractère patriotique* der deutschen Schulerziehung finden wir verstärkt in dem Abschnitte '*L'enseignement*' wieder, wo er in bezug auf das Deutsche Reich zur Klage, ja fast zu der Anklage wird, man halte bei der Pflege des vaterländischen Sinnes nicht das rechte Maß ein. Mancherlei wird in diesem Kapitel mit uneingeschränkter Anerkennung bedacht, da es der Konzentration dient, so die Stellung des Ordinarius, die Einrichtung von Klassenbüchern und Übersichten aller Art (während wir geneigt sind, gegen die jetzt überhandnehmende Statistik die Stimme zu erheben), dagegen wendet sich Bornecque mit lebhaften Worten wider das Bestreben, unserem Unterricht den Zug auf das Vaterländische zu geben. Diese oder jene Einzelheit, auf die er sich beruft, werden die meisten deutschen Lehrer selbst als Fehlgriff bezeichnen, in der Hauptsache kann ich ihm schlechterdings nicht beipflichten. Wenn es sich um mehr als eine verstandesmäßig ausgeklügelte Konzentration im Schulleben handelt, wenn nach einer Verknüpfung gesucht wird, welche die Herzen der Lehrer und die der Schüler im Leben und Lernen zusammenführen und zusammenhalten soll, wo finden sich da besser alles und alle umschlingende Bande, als wenn wir das Band des Glaubens und das der Vaterlandsliebe wählen? Wie wollen wir unsere Schulfestlichkeiten, die Bornecque doch nachdrücklich anerkennt, schöner ausgestalten, als indem wir sie mit religiöser Erhebung ausstatten und unserer Väter gern gedenken, von ihren Taten, ihrer Größe die Hörer unterhalten und des Vaterlandes Hochgesang erschallen lassen? Es kann einmal des Guten zuviel getan, einmal des Taktes vergessen werden, aber mit weltbürgerlichen Ausführungen wird man die Jugend der heutigen Nationalstaaten nicht packen. Wir würden das jugendliche Sinnen auch nicht von Zeppelin wegzuziehen vermögen, selbst wenn nicht, wie hier und dort geschehen, ein Tag unterrichtsfrei gegeben würde, das knatternde Luftschiff zu beschauen, was Bornecque verwunderlich findet. Dieser sonst im Urteil treffsichere Gelehrte sieht in manchen Vorgängen unseres Schullebens Hinerziehung auf das Deutschtum, wo für unsere Auffassung allgemein menschliche Freude über große oder interessante Begebenheiten und Errungenschaften stark, ja vorwiegend im Spiele ist. Ich berührte diesen Gegensatz der Anschauungen, da darauf zurückgegriffen werden muß, übergehe dafür die anziehenden, im Buche selbst nachzulesenden Seiten, in denen der Verfasser, wie schon in früheren Veröffentlichungen, erörtert, wieviel mehr im deutsch-österreichischen Unterrichtsverfahren die Tätigkeit in der Klasse selbst die Schüler zum Können führt (freilich lesen wir auch '*le professeur leur mâche, pour ainsi dire, la besogne, peut-être trop*'), in denen er ferner auf die von ihm beobachteten pädagogischen Kunstgriffe der Lehrenden hinweist. Ich benutze die Gelegenheit zu der Bemerkung, daß sein Buch trefflich geeignet ist,

uns auf verschiedenartige teils sehr förderliche, teils wenigstens originelle Unterrichtsübungen aufmerksam zu machen, die nicht immer über das Klassenzimmer eines geschickten Lehrers hinaus bekannt werden. Auch aus diesem Grunde sei Bornecques inhaltreiches Werkchen den Herren Kollegen zum Studium wärmstens empfohlen.[1]) Mannigfaltigkeit im Lehrverfahren, gewandte Ausnützung der Unterrichtszeit, Gleichmäßigkeit in der Ausbildung aller Schüler, das rühmt Bornecque mit großer Lebendigkeit den meisten der gehörten Stunden nach; wir werden bei seinen Auseinandersetzungen an einige Seiten über: '*La Pedagogie*' in Jules Hurets bekanntem Buch 'En Allemagne' (1908) erinnert. Wenn er auch die Mängel der deutschen Methode, das Hauptgewicht auf einen gründlich einübenden Klassenunterricht zu legen, keineswegs verkennt ('*elle tend à détruire les individualités, à amener l'uniformité des esprits; elle ne pousse pas à agir*'), so wünscht er doch, es möchten die französischen Lehrstunden werden: so lebendig und fesselnd wie die in Österreich und besonders in Deutschland.

Nach dieser allgemeinen Skizzierung des Unterrichtsverfahrens stellt Bornecque seine Eindrücke aus dem Betrieb der einzelnen Sprachen zusammen. Er beginnt mit dem Unterricht im Deutschen. Dieser erfährt auf zehn Seiten eine verhältnismäßig kurze Behandlung, da sich der Verfasser nicht für genügend kompetent erklärt: '*je me bornerai à quelques indications sur certains points plus particulièrement intéressants pour nous*'. Ist man mit mir der Überzeugung, daß sich uns in jedwedem Lande und in jedweder Schule im muttersprachlichen Unterricht die Blüte des Gesamtunterrichts erschließt, daß dieser den besten Gradmesser für das Erreichte abgibt, so wird man ebenfalls Bornecques Kürze bei voller Anerkennung des Grundes seiner Zurückhaltung nicht wenig bedauern. Was die Besprechung der deutschen Texte anlangt, so meint er im allgemeinen sagen zu sollen, daß die Grundsätze befolgt werden, die Oberstudienrat Nicklas am Theresiengymnasium in München zur Geltung bringt und die sich etwa so zusammenfassen lassen: Kurze Einleitung, dann sogleich *in medias res!* Nicht alles erklären! Willst du langweilig werden, so erkläre alles 'gründlich'. Setze die Hauptgedanken in die rechte Beleuchtung, und sprich von den Einzelheiten des Aufbaus, von der Sprache und dem eigentlich Dichterischen erst, wenn inhaltlich alles klar und verständlich ist! — Aus diesen Sätzen und aus seinen Beobachtungen gewinnt Bornecque als Hauptergebnis, daß in diesem Fache, aber auch in den übrigen Sprachen, der Grundunterschied zwischen dem französischen und dem deutsch-österreichischen Verfahren folgendes sei: wir wendeten uns mehr, d. h. doch wohl seines Erachtens zu sehr, dem Inhalt zu, die Formung der Gedanken kümmere uns weniger; unsere Losung sei: '*meubler, avant tout, l'esprit, plus que le former et l'assouplir*'. Dies zeige sich auch bei den deutschen Ausarbeitungen; eine klare und richtige Wiedergabe des Stofflichen stehe höher im Werte als die Ästhetik der Einkleidung und das eigene Urteil: '*il s'agit de savoir résumer plutôt que juger*'. Daß

[1]) Daß das Buch für den Lehrer des Französischen wegen manchen, zuweilen von unserer philologischen Wißbegier emsig gesuchten, schulmännischen französischen Ausdrucks eine Fundgrube darstellt, sei nur nebenher erwähnt.

dies in der Tat das Ziel darstelle, ergibt sich für Bornecque, gerade im eigentlichen Deutschland, aus den von ihm geprüften Pensen, die er aus dem Bereich des Tertianerpensums und aus den Reifeprüfungsarbeiten in Auswahl aufreiht, und aus zahlreichen von ihm eingesehenen Schülerarbeiten; letztere traten ihm meist ohne rechte Einleitung, karg in den Übergängen und selten mit Schluß ausgestattet entgegen: '*en un mot, des idées justes, piquantes, parfois originales, mais qui pourraient être mieux présentées*'. Damit hält Bornecque sein 1902 ausgesprochenes Urteil fest: '*nos élèves savent composer et écrire admirablement mieux que leurs camarades allemands*'. Auf den von deutscher Seite[1]) geäußerten Wunsch nach Beweisen erwidert er, daß ein solcher Beweis doch nur durch den Abdruck deutscher und französischer Schüleraufsätze in reichlicher Anzahl geliefert werden könne. Ich meine auch, daß uns zunächst das bedeutsame und jetzt erneut betonte Urteil genügen kann, und daß es nun an uns ist, an einer genügend großen Zahl französischer Anstalten einen Einblick in die dort gelieferten französischen Aufsätze zu tun. Meines Erachtens kann übrigens Bornecques Urteil den nicht überraschen, der die rhetorische Beanlagung des ganzen französischen Volkes kennt, wie sie uns so vielfach im öffentlichen Leben, auch in den Zeitungen, entgegentritt, der seine Begabung für und seine Freude an der geschmackvollen Formgebung auf allen Gebieten im Lande selbst beobachtet hat. Die ältere Kultur der französischen Nation prägt sich im Gemeingut der Sprache aus; wie hoch die eigentliche Leistung des Schülers zu bewerten ist, der sich dieser 'gebildeten Sprache' zu bedienen weiß, muß jedem Beurteiler anheimgestellt bleiben.

Und nun fragt Bornecque, ob diese von der französischen abweichende Handhabung des Unterrichts zu besseren Ergebnissen führe als in seinem Vaterlande, wo Wehrufe über die '*crise du français*' erschallen. Natürlich sind ihm die mannigfachen Klagen der Freunde unserer Muttersprache zu Ohren gekommen, über die geringe Stundenzahl für das Deutsche, den Einfluß der Mundarten, die Sprachverwilderung in den Zeitungen, die durch Schundromane verursachte Verderbnis. So weist er denn empfehlend auf die in Österreich üblichen, durch dessen neueste Lehrpläne weiter ausgedehnten Schülervorträge hin, die sich in Frankreich seit langem bewährt hätten und die bei größerem Zeitaufwand die besten Früchte zeitigen könnten. Er schlägt Nachahmung dieser Übungen in Deutschland vor, wo er nur in wenigen Oberklassen solche Vorträge vernommen habe: '*encore n'ai-je pas vu pratiquer souvent cet exercice, et l'exposition de l'élève était-elle presque toujours lue, ou du moins apprise par cœur*'. Bei seinen Erfahrungen muß wohl der Zufall ungünstig mitgespielt haben; es genüge allein von Sachsen zu erwähnen, daß hier bereits seit 1893 Schülervorträge von Untertertia an vorgeschrieben sind und daß die ältere Lehrordnung von 1882 sie auch schon von Obertertia ab kannte.

Einen wesentlich breiteren Raum widmet unser Kritiker der Besprechung

[1]) Mir scheint obige Antwort Bornecques auf eine Äußerung Schwabes (a. a. O. S. 386/7) zu gehen.

des fremdsprachlichen Unterrichtes; er legt sein Urteil auf über 70 Druckseiten vor, von denen 30 dem Latein, 6 dem Griechischen, 33 den lebenden Sprachen zugeteilt werden. Ich kann mich hier nur noch diesen letzteren eindringlicher zuwenden und will, schon um nicht minder vorsichtig als Prof. Bornecque zu verfahren, das Gebiet der alten Sprachen, auf dem er als der vollgerüstete Fachmann waltet, unseren Fachleuten zum Studium und zur Erörterung überlassen. Es sei nur bemerkt, daß der Unterricht in den beiden alten Sprachen systematisch in bezug auf die eingeübte Aussprache, den grammatischen Betrieb, die Einprägung des Vokabelschatzes, die Schriftstellerlektüre und die mündlichen wie schriftlichen Aufgaben durchgesprochen wird. Auch als Neuphilologe fühlte ich mich beim Lesen dieser Seiten lebhaft gefesselt; so manches, was man weiterhin bei den neueren Sprachen ebenfalls angerührt findet, tritt uns hier bereits entgegen. Da haben wir z. B. den Tadel gegen den zu sehr ins Unbedeutende gehenden grammatischen Betrieb: '*L'on accable trop souvent les élèves sous une masse de menues irrégularités et de règles de détail, dont ils ne trouveront que très rarement l'application dans les textes et qui leur font perdre un temps assez considérable*' sagt er im Hinblick auf das Latein und konstatiert beim Griechischen wieder: '*Par contre, malgré les recommandations des programmes, on leur enseigne trop souvent des détails sans intérêt et sans importance.*' Schon äußerlich schrecken ihn auch jetzt noch zu voluminöse Grammatiken: '*elles sont encore de taille respectable, et jamais on ne les introduirait dans nos classes*'; er hat sie sogar in manchen Anstalten als das 'Strafgesetzbuch' bezeichnen hören. Das Wissen und Können unserer Schüler wird zwar vielfach mit Lob bedacht — so eben in der Grammatik, in der Metrik, in den Realien —, doch gefällt ihm anderes nicht: '*on donne assez peu d'attention à la traduction, qui, toujours exacte en gros, est trop près du mot-à-mot ou trop libre, ... elle donne moins aux élèves le goût de la forme précise et harmonieuse . . . . Il y a peut-être, chez nous, dans certaines classes, quelque exagération esthétique et littéraire, mais je ne crains pas de dire que, en Allemagne et en Autriche, il y a manque*'. Er führt diesen Mangel besonders auf die Ausbildungsweise unserer klassischen Philologen zurück. Das Entscheidende liegt ihm aber in der Feststellung, daß in Frankreich die alten Sprachen als Mittel zum Zweck dienen, dagegen gelte für uns: '*En Allemagne et en Autriche on étudie ces deux langues à peu près exclusivement pour elles-mêmes*', und nur schüchtern trete in Österreich jetzt, doch bloß für das Latein, im Lehrplan die Aufgabe hervor '*d'éveiller le sens de la forme*'. So ist denn bei Bornecque die Überzeugung haften geblieben: '*Longtemps encore les élèves allemands et autrichiens apprendront à bien comprendre les textes, mais non pas à découvrir et à sentir leur beauté.*'

Hören wir nun, was er zu unserer neuphilologischen Arbeit sagt. Das vierte Kapitel enthält diese '*Observations sur l'enseignement des langues vivantes*'. Die zugehörige Note schränkt dies freilich sofort dahin ein, daß der Verfasser als für das Englische 'wenig zuständig' sich vornehmlich mit dem französischen Unterricht befaßt, doch, wenn er hereinschaute, die Methode im Französischen und Englischen gleichmäßig befunden habe. Im Verlaufe seiner Darlegung be-

rührt Bornecque natürlich eine Menge noch ungelöster, teilweise heiß umstrittener Fragen. Ich werde seine Meinung darüber im Augenblick zumeist nur konstatieren, nicht mit ihm diskutieren können, muß aber wenigstens hervorheben, daß er bei ihrer Besprechung oft nicht genugsam nach den einzelnen Schulgattungen scheidet, was wegen der Verschiedenheit in ihren Zielen und in der verfügbaren Unterrichtszeit notwendig erscheint. Er vergleicht von vornherein die französischen Lehranweisungen vom November 1901 und 1908 mit dem jetzt in Deutschland und Österreich angewendeten Lehrverfahren und bezeichnet die rein grammatische Methode hüben und drüben als tot, sie müßte denn noch vereinzelte Vertreter in den Gymnasien Deutschlands haben, die er 1909 nur in geringer Zahl besucht habe. Grundsatz sei wie in Frankreich: 1. daß man die fremde Sprache lerne, um sie zu sprechen, 2. daß man Französisch um seinetwillen studiere, nicht um sich im Deutschen zu üben. Aber man gehe den aus diesen Grundsätzen sich ergebenden Forderungen nicht mit solcher Strenge nach wie in Frankreich. So besage die neue österreichische Vorschrift '*nettement et sagement*', man solle das Französische im Unterricht so weit wie möglich, die Muttersprache so weit wie nötig anwenden. Damit deckt sich etwa, daß er bereits i. J. 1900 beim französischen Unterrichte deutsche Erklärungen im Munde der hervorragendsten Vertreter der Reformmethode vernommen hat. Hingegen seien heute in den deutschen Landen die Neuphilologen in allen wichtigen Punkten einig, nicht aber die französischen, unter denen Bornecque einen Rückschlag zu befürchten scheint. Jedenfalls litten die deutschen Neusprachler unter zwei Nachteilen: für sie gelte nicht 25 als höchste Schülerziffer, und sie müßten meist zwei fremde lebende Sprachen lehren. Das erkläre einige Mängel. Er führt an, daß ihm Verfasser guter französischer Grammatiken bekannt geworden seien, die sich trotzdem nur langsam, ja mühselig und nicht ohne Fehler des französischen Idioms bedient hätten. Bornecque bespricht an dieser Stelle nochmals die zu einseitig den älteren Sprachstufen sich zuwendende Lehrweise der Universitäten, ferner die Geringfügigkeit der deutschen Studienbeihilfen für Neuphilologen. Es ginge Preußen nicht über 1500 Mk. hinaus. Frankreich tut darin bekanntlich seit Dezennien ungleich mehr. Daß Prof. Bornecque bei dieser Gelegenheit unser Sachsenland in einer Weise rühmt, die unsere Genugtuung erwecken muß, sofern das Lob ganz verdient ist — er nennt es '*la patrie d'adoption des langues vivantes*' —, ruft das Verlangen wach, es möchte besonders seitens der bisherigen sächsischen *assistants* einmal ausführlich geschildert werden, in welcher Weise sie ausgestattet, aufgenommen und in ihren Studien gefördert worden sind. Gewiß ist die Einrichtung der *assistants étrangers* höchst wertvoll, aber ihre Früchte werden nur langsam zu erkennen sein. Das uns sicherlich nicht befriedigende Urteil Bornecques über das praktische Können zahlreicher deutscher Lehrer zwingt uns jedenfalls zu wünschen, daß auch den im Amte stehenden Neuphilologen durch bereitwillig gewährten längeren Urlaub und reichliche Beihilfen der wiederholte Besuch des Auslandes leicht gemacht werde. Sind Reisen für den Lehrer an sich von hoher Bedeutung, damit er vor der oft beklagten Lebensentfremdung

behütet werde, so sind Auslandreisen für den Neuphilologen geradezu unentbehrlich, um ihn im Fortschritt zu erhalten und aus dem bloßen Stundengeben, dem Verharren im bloß Notwendigen des Alltagdienstes herauszureißen. Alles Kargen hierbei gleicht dem Annoncieren in Diamantschrift: der Erfolg bleibt geringfügig. Es muß genügendes Kapital auch in dies Geschäft gesteckt werden; möge darum in diesem Punkte in Deutschland der gesunde 'kaufmännische Geist' recht sehr zur Geltung kommen! Andrerseits glauben wir deutschen Neuphilologen den nötigen frischen Lerneifer versichern zu können; auch Prof. Bornecque mit seiner besonnenen und liebenswürdigen Art erkennt und würdigt ihn. Vielleicht würdigt er, der Altphilologe, bei aller seiner Erfahrung aber doch nicht völlig die gewaltige Schwierigkeit aller 'Sprachbeherrschung' seitens eines Ausländers und wird sich nicht ganz des großen Vorteils für sein Vaterland bewußt, das über so viel Elsässer als Deutschlehrer verfügt. Sobald ich wenigstens in Frankreich bei einem dortigen Kollegen über dessen überraschend geschickte Handhabung meiner Muttersprache staunte, stellte sich meist heraus, daß ich es mit einem Elsässer (auch Österreicher) zu tun hatte. Emil Hartmann hat kürzlich, in den 'Neueren Sprachen', beim Bericht über sein Lektoratsjahr an der Sorbonne ebenfalls auf diesen wichtigen Umstand hingewiesen. Diese Sachlage mag zu einem gewissen Grade das etwas viel besagende Urteil unterstützen, das Paul Foulon, im nachdrücklichen Widerspruche gegen Jules Huret, ebenfalls in den 'Neueren Sprachen' (Mai 1908) äußern ließ, Frankreich habe Deutschland im Unterricht der lebenden Sprachen überflügelt und stehe in dieser Hinsicht in Europa in den vordersten Reihen. Ich habe persönlich das Empfinden (komme also mehr mit Bornecque überein), daß Foulon mehr das programmäßig Aufgestellte als das bei den französischen Schülern Verwirklichte ins Auge gefaßt hat.

Von größter Wichtigkeit bei solchem Urteilen ist selbstverständlich das Ziel, das dem Sprachunterricht gesteckt wird. Bornecque erörtert daher den Nachdruck, den man in Deutschland weithin auf die Grammatik wegen ihrer geistbildenden Kraft lege. Er glaubt sogar bei einem der bekanntesten Vertreter der direkten Methode im Laufe der Jahre 1900—1909 beobachtet zu haben, daß er die Grammatik immer bedeutender hervortreten ließ. Die französische Grammatik, besonders die Syntax, wird nach Bornecque leider gerade in ihren schwierigeren Teilen durch Lehrbücher und Lehrer noch mehr erschwert[1]), indem man von geringwertigen Ausnahmen nicht genügend absehe. Wir wollen das nicht in Abrede stellen; ich glaube, man könnte auch die Formenlehre vielfach noch säubern. Jedenfalls bleibt vieles Regelwissen oft tot, und mancher Schüler, der mit größerer Unbeschwertheit ins Ausland kommt, gelangt rascher zur Selbsttätigkeit und bewährt sich in der natürlichen Praxis

[1]) Es möge hierbei Dumesnils Urteil wieder wachgerufen werden: '*La plupart des maîtres attachent une importance énorme à la grammaire; ils arrivent, à force de recherche, à s'embarrasser dans un réseau de règles inextricables et à construire des modèles de phrases qui sont, pour un Français, un sujet d'étonnement profond.*' So schlimm ist es jedenfalls nicht mehr.

des Lebens mehr als sein überstudierter Genosse. Bornecque hält uns wieder vor, daß alle Zeiten der Konjugation mit gleichmäßiger Ausführlichkeit besprochen und geübt würden, '*même ceux qui, en France, sont peu employés, le passé défini, caractéristique du Midi*[1]). *l'imparfait du subjonctif, spécialité des grammairiens, ou le passé antérieur*'.

Ich verweile nicht bei der Darstellung des hierher gehörigen Unterrichtsbetriebes, des mündlichen wie des schriftlichen; in bezug auf den letzteren sei jedoch notiert, daß Bornecque als Themen vorwiegend solche fand, die zu rein sprachlicher Übung die Geschichte oder die Literatur Frankreichs, seine Realien, auch die deutsche Geschichte wiedergebend behandeln ließen: '*on ne s'adresse pas à l'imagination*'. Die Anregungen für die Phantasie und den Geschmack überlasse man anderen Fächern; in den neueren Sprachen, wie bei den alten, werde der ästhetischen Seite geringe Beachtung geschenkt.

Ebenso überwiege im Deutschen Reich bei der Auswahl der Lektüre durchaus das pädagogische Interesse. Spannende Lektüre, dann Stoffe, welche die Geschichte, Geographie, das Alltagsleben Frankreichs schilderten, die die moderne Sprache nahe brächten, würden gewählt, während in Österreich mehr der literarisch-ästhetische Standpunkt eingenommen werde. Es versteht sich, daß Bornecque beim Blick auf unsere Auswahl von neuem auf die patriotische Richtung unseres Erziehungswesens stößt. Dort, wo er hervorhebt, daß das XIX. Jahrh. außerordentlich bevorzugt würde — vom siebzehnten lese man zwar oft Molière, lehne aber Corneille als pathetisch, Racine als zu wenig natürlich ab, Boileau komme kaum vor —, nennt er als die gelesensten Schriften die historischen und darunter wieder die Darstellungen der Kriege, in denen Deutschland triumphiert hätte, oder der Zeitabschnitte, die Frankreich zur Einheit führten, weil daran der Wert der deutschen Einheit dargetan werden solle. Ob wirklich viele unserer Kollegen so gedacht haben? Bornecque läßt jedoch nicht unerwähnt, daß manche Lehrer grundsätzlich Schriften über den letzten Krieg übergingen. Wenn er die eigentliche Poesie wenig behandelt findet: Lafontaine, Béranger und ein bißchen V. Hugo, so ergibt sich die Korrektur seines Urteils aus seinen eigenen abschließenden Worten: '*sauf dans les morceaux choisis*'. Dichtung im engeren Sinne liest man in Deutschland zumeist unter Benutzung von

[1]) Es erscheint nicht unangebracht, neben die obige Äußerung die von A. Meillet (professeur au Collège de France) aus der 'Germanisch-Roman. Monatsschrift' August 1909 zu stellen: '*Dans le français courant de Paris et dans un vaste rayon autour de Paris, le passé défini, du type il eut, il fut, nous crûmes, il partit, est entièrement sorti de l'usage. . . . Au Nord de Paris, pas trace de passé défini; au Sud, il faut aller jusqu'aux départements de l'Allier, de la Creuse et de la Vienne pour commencer à en trouver quelques-uns sur les cartes (de l'Atlas linguistique) . . . Pour moi, qui ai été élevé dans les départements du Cher et de l'Allier, et qui me suis fixé ensuite à Paris, la forme du passé défini m'apparaît comme barbare ou pédante, et je ne puis l'entendre dans la conversation ou la lire dans une lettre familière, sans en être vivement choqué. A vrai dire, on ne l'entend que chez des personnes originaires des parties de la France où le passé défini subsiste, surtout chez les méridionaux ou chez des personnes qui ont subi trop fortement l'influence de la langue écrite.*'

Gedichtsammlungen. Es können auch die ziemlich umfangreichen statistischen Zusammenstellungen kein recht beweiskräftiges Ergebnis zeitigen, wie z. B. die auf S. 240 Note aus dem Jahre 1901 in Preußen, wenn sie alle Schulgattungen zusammenwerfen. Dann mögen als meistgelesene Autoren Molière und gleich dahinter Erckmann-Chatrian und Mme Bruno dastehen. Wir werden Bornecques Verwunderung darüber nicht teilen, daß von Literaturwerken zuerst L'Avare und dann sogleich L'Histoire d'un conscrit erscheint. Kann dies Facit bei so summarischem Zusammenrechnen sehr überraschen? Man denke an die zahlreichen Realschulen usw. Die unterrichtliche Behandlung der Lektüre fand der französische Beobachter in Österreich und Deutschland gleich geartet. Er erkennt ihre große Gründlichkeit an; man wolle nichts dunkel lassen und ginge nicht nur auf die Realien, sondern auch auf synonymische und stilistische Fragen, auf Ideenzusammenhang, die Charakterzeichnung der Personen ein, doch nicht ein einziges Mal habe sich die Besprechung der ästhetischen Seite zugewandt, wie das die französischen Vorschriften forderten, die Bornecque darin sogar '*un peu ambitieux*' nennt. Nun, Ehrgeiz, Hohes zu fordern, treibt ohne Zweifel auch unsere Vorschriften, und die Lehrer, an den Gymnasien zumal, werden eher geneigt sein, zu sagen, daß die aufgestellten Ziele für die verfügbare Zeit zu viel besagen. Schon darum mag die ästhetische Würdigung zurücktreten; gewißlich ist aber mit maßgebend die Ehrfurcht vor der Größe, das Bedenken, einem bedeutenden Werke gegenüber in Schönrederei und Geistreichelei zu verfallen, und gar mancher mag sodann von dieser Seite der Autorenbesprechung in Anwesenheit eines Nationalfranzosen in der Befürchtung absehen, ihn hier nicht befriedigen zu können, die Harmonie mit ihm zu gefährden.

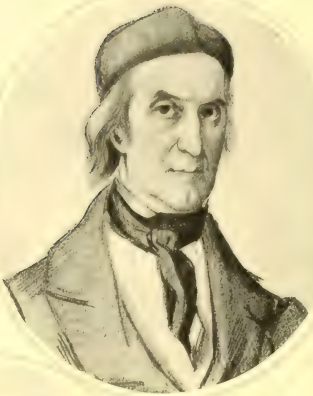
Was meint nun Prof. Bornecque zu unseren Ergebnissen? Ein rasches Wort dazu bilde den Schluß. Über die Aussprache der Schüler würde nach seinem Befund Moritz Trautmann nicht mehr wie vor 30 Jahren sagen, sie sei abscheulich. Er selbst nennt sie annehmbar (*passable*); die '*fautes classiques*' fehlten freilich auch heute nicht: *loui, subchtantif, bézoin, emperèr, bétalch* (*bétail*), *che* und *chénéral, plis* (= *plus*), *moing* u. ä.; man übertreibe auch in der Nachahmung des Alltagsfranzösischen: *p'tit, f'sait, Charl'Quint, d'sa corde, M'sieu* und könnte, besonders nach *t* und *s*, mehr Bindung eintreten lassen. Also ein Gegensatz zur Übung von einst.[1]) Die Zöglinge verstünden jedoch einen nicht zu rasch sprechenden Franzosen, wennschon nicht in den Feinheiten, weniger übrigens, wegen der kurzen Unterrichtszeit, in Österreich als in Deutschland und mehr bei konkreten Dingen, bei denen die direkte Methode zur rechten Wirkung komme. Auch die schriftlichen Leistungen seien, wiewohl von schwankender Güte, doch brauchbar. Dagegen erschienen ihm die Kenntnisse in der Literatur überall minderwertig, zerrissen und oberflächlich. Aus seinem Zweifel, ob die Schüler immer Victor Hugo über Béranger stellten, gewinne ich den Beweis, daß Bornecque humorvoll auch zu scherzen versteht. Den Methoden

[1]) Dumesnil beklagte 1885 die deutschen Schüler: '*Les maîtres les tourmentent pour leur faire faire, entre les mots, les liaisons les plus recherchées, ce qui est exécuté d'une manière lourde et pédante.*'

gegenüber ist sein Standpunkt ganz unzweideutig. Überall, wo die grammatische Methode herrschte, will er schon früher und, wo Reste geblieben sind, noch jetzt wenig Befähigung der Schüler zum Auffassen des Französischen, sogar zuweilen ein Nachlassen der Zucht, beobachtet haben. Im ganzen aber seien in den letzten zehn Jahren sehr merkbare Fortschritte gemacht worden; der reformierte Unterricht rege die Lust der Schüler sehr an: *'les classes sont si intéressantes!'* Dies erweise sich auch durch die steigende Teilnahme am internationalen Schülerbriefwechsel, an gelegentlichen *récitations* und *conférences faciles* und, was ohne Zweifel ein sehr bedeutsames Zeugnis genannt werden muß, durch eine über die Schulzeit hinaus dauernde Neigung für die lebenden Sprachen. Freilich stehe und falle der Wert der direkten Methode mit dem Können und der Frische des Lehrers. Darum rät der ausländische Kritiker den leitenden Männern in Österreich und in Deutschland dringend an, wenigstens für die Neuphilologen die Zahl der Unterrichtsstunden herabzumindern, die Aufwendungen für ihre Fortbildung möglichst zu mehren. Dann werde von ihnen, bei der Ausdauer und der Zucht der Schüler, in Österreich so viel erreicht werden wie in Frankreich, in Deutschland weit mehr, da dort — und damit scheint Bornecque eine Petition an das französische Unterrichtsministerium einzureichen — trotz der geistigen Lebhaftigkeit der Lernenden und der Begabung der Lehrenden leider die knappe Unterrichtszeit Mehrleistungen ausschlösse.

Wir scheiden von dem auf allen Seiten anziehenden Buche des Herrn Professors Bornecque mit lebhaftem Danke; möge es in die Hand vieler Kollegen im Reich und im österreichischen Nachbarstaate gelangen! Für jeden Leser werden davon Anregungen ausgehen, die, in lebendige Tat umgesetzt, unsere Jugend fördern müssen. Uns Neuphilologen zumal stärkt es die Hoffnung. Gewiß, Neuphilologenarbeit, besonders am Gymnasium, ist kein Maientanz, aber dies französische Werk läßt uns weiter an den Erfolg unserer Arbeit an der deutschen Jugend glauben, die in diesen Tagen manchmal zu Recht und zu Unrecht gescholten, von Bornecque so uneingeschränkt gelobt wird. So kehren wir denn nach dem Studium seiner Schrift jedenfalls zum Nachdenken angeregt und auch erfrischt zu unserer Arbeit zurück.

Heydemann



Giesebrecht

Graßmann

Schmidt

Hering

Varges

Balsam

Ilberg

Pitsch

Kern

DAS ILBERG-ALBUM UND DAS ALTE STETTINER GYMNASIUM

Ein Beitrag zur Geschichte des Pommerschen Unterrichtswesens

Von Maximilian Runze

(Mit einer Doppeltafel)

Ostern 1858 schied von dem alten 'Vereinigten Königlichen und Stadt-Gymnasium' zu Stettin der ordentliche Lehrer Dr. Hugo Ilberg, um zunächst einem Rufe nach Magdeburg zu folgen, späterhin einer der angesehensten Pädagogen Deutschlands.

Ilberg gehörte zu dem intimeren Kreise der hervorragenden Lehrkräfte des Stettiner Gymnasiums, von denen einzelne es zu Weltruf bringen sollten. Von den Kollegen dieses Kreises ward ihm zum Abschied ein Album — gr. 4 in Prachtausstattung — überreicht, welches die Bildnisse folgender Amtsgenossen aufweist: Heydemann, Ludw. Giesebrecht, K. E. A. Schmidt, H. L. W. Hering, Herm. Graßmann, W. Varges, Balsam, Pitsch, Franz Kern. Es sind Bleistiftzeichnungen, ausgeführt von dem damaligen Schüler des Stettiner Gymnasiums, nachmaligen Porträtmaler Justus Hasper; ausgezeichnet gelungene Bildnisse, in welchem Urteil alle, die sie gesehen und jene Persönlichkeiten gekannt haben, mit mir übereinstimmen.

Leider fehlt der zu den Koryphäen der Stettiner Lehrerschaft zählende F. F. Calo, der ebenfalls jenem intimeren Kreise angehörte. Es war ja eine von Calos Besonderheiten, daß er kein Abbild seiner eigentümlich schönen und hoheitvollen Gestalt vorhanden wissen wollte. [Ein später von Hasper nach der Erinnerung geschaffenes Bild Calos findet sich in der von meinem Bruder Georg herausgegebenen, mit ausführlicher Biographie begleiteten Novelle Calos 'Photinissa Chrysopoulos'. Berlin, Em. Apolant 1907.]

Zu allen diesen Bildern des Ilberg-Albums (jetzt im Besitze seines ältesten Sohnes, Prof. Joh. Ilberg in Leipzig), sowie zu einem (ebenfalls von diesem zur Verfügung gestellten) Hasperschen Porträt Ilbergs einen Lebensabriß unter Würdigung der Eigentümlichkeit und Bedeutung der einzelnen Persönlichkeiten zu geben, ist Aufgabe dieser Darstellung.

Da aber das alte Stettiner Gymnasium, welches vor vielen anderen Gymnasien durch Alter, Geschichte, Tüchtigkeit und Ansehen hervorragte, auch den an ihm wirkenden Lehrkräften ein besonderes Relief verlieh, und da es zumal für die mittleren Jahrzehnte des vorigen Jahrhunderts einen so bedeutsamen pädagogischen Höhepunkt aufwies, so erscheint es unerläßlich, einen historischen Rückblick auf die frühere und kulturgeschichtlichen Überblick über die in Frage stehende Zeit zu geben.

I

[Quellen, u. a.: Festschrift zum 350jährigen Jubiläum des K. Marienstifts-Gymnasiums zu Stettin 1894. I. Geschichte des M.-G. von M. Wehrmann. — Studien und Charakteristiken aus Pommern von G. Wandel, Anklam 1888.]

Die Anfänge des alten Stettiner Gymnasiums sind nach urkundlichen Feststellungen auf die in den sechziger Jahren des XIII. Jahrh. unter Herzog Barnim I. ins Leben gerufene Domschule an St. Marien zurückzuführen, über

deren Schicksale bis 1469 nur lückenhafte Nachrichten vorliegen. Auch das Jageteuffelsche Kollegium, ein Alumnat für besonders befähigte Schüler, und bis Oktober 1869 mit dem alten Gymnasium verbunden, hat nachweislich in engem, schulmäßigem Zusammenhange mit der Domschule gestanden. Aus dem Dunkel, das weiterhin die Marien-Domschule umhüllte, wurde es erst durch die Reformation und zwar durch die besondere Fürsorge Bugenhagens gerissen. Auf seine Anregung wurde 1543 das neue Pädagogium unter tunlichster Angliederung an die Domschule begründet. Einerseits sollte dadurch 'den Knaben, die etwas gelernt haben', fortschreitende Unterweisung geboten werden; andrerseits wird mit Nachdruck betont, daß die Errichtung des Pädagogiums zugleich eine Erneuerung der Greifswalder Hochschule zu bedeuten habe. Seit 1662 war das Pädagogium in ein akademisches Gymnasium umgewandelt, bis 1716 unter schwedischer, von da an bis 1805 unter preußischer Herrschaft. Diese nahezu anderthalb Jahrhunderte bekundeten einen langsamen Werdeprozeß der Anstalt, wie ja Pommernland selbst während dieser Zeit solchem unterworfen war. Spät freilich kam man zu der endgültigen Erkenntnis, daß die Zustände wie das ganze zugrundeliegende System auf dem akademischen Gymnasium für noch längere Dauer unhaltbar waren. Das System war das des Unterrichts durch Vorlesungen vor Schülern, die bei der Aufnahme nicht unter 15 Jahre alt sein durften und sich *studiosi* nannten. Die Vorlesungen verteilten sich auf die vier akademischen Fakultäten. Es waren dementsprechend angestellt Professoren der Theologie, der morgenländischen Sprachen, der Philosophie, der Geschichte, der Mathematik, der Jurisprudenz, der Philologie, der Medizin, — außerdem Lehrer der neueren Sprachen und technische Lehrer. Disziplin und Fortschritte ließen zeitweise zu wünschen. Trotzdem aber hatte sich das akademische Gymnasium von alter Zeit her einen bedeutsamen Ruf bewahrt, zu welchem ein Micraelius († 1658) einst den Grund gelegt, und zu dem Männer wie Quade (Rektor von 1716—1757), die Juristen J. S. Hering (1715—1752) und Joh. K. K. Ölrichs (1752—1773), Schulrat J. Jac. Sell (Rektor von 1787—1805) Hervorragendes beigesteuert haben.

Als im Jahre 1805 das akademische Gymnasium mit dem Rats-Lyzeum zu dem 'vereinigten Königlichen- und Stadtgymnasium' verschmolzen ward, kamen die wirklichen Vorzüge des ersteren dieser also umgewandelten neuen Anstalt zustatten. Auch bewahrte sich das Gymnasium noch viele Jahrzehnte hindurch ein gewisses akademisches Relief. So waren in der Prima fakultative Vorlesungen angesetzt für angehende Mediziner, Juristen, Philologen. Alle Vorbedingungen zu einer hervorragenden Blütezeit waren dem neu auflebenden Gymnasium in besonderem Maße gegeben, — zumal da es durch das alte, reich dotierte Marienstift, nach welchem es seit 1869 den Namen führt, über reichliche Mittel verfügte.

Diese pädagogische Glanzzeit des Stettiner Gymnasiums entfaltete sich unter dem Direktorat von K. Fr. W. Hasselbach (seit 1805 als Subrektor, seit 1828 als Direktor tätig, pensioniert 1854, † den 29. Juni 1864), entwickelte sich weiter unter Karl Peter (1854—1856) und trieb die schönsten Blüten

unter Heydemann (Direktor von 1856 bis zu seinem Tode 1877). Die Wirksamkeit des Dr. Ilberg ist also mit diesem dreifachen Direktorat sehr hervorragender Schulmänner und deren so ersprießlichen Tätigkeit eng verflochten. War doch dies eine auch sonst vielbewegte Zeit der Gärung und Aufklärung in Deutschland. Und hiervon ist eben auch das Stettiner Gymnasium nicht unberührt geblieben.

II

Wir können hier nicht umhin auf eine Bewegung jener Zeiten aufmerksam zu machen, die bisher von den Chronisten des Stettiner Gymnasiums übergangen ist. Wir meinen die Bestrebungen, die man mit der Bezeichnung des 'jungen Deutschland' zusammenzufassen pflegt. Auch in Stettin hatte diese literarisch-politische Richtung Raum gewonnen und feste Wurzeln geschlagen. Handelte es sich doch um nichts Geringeres als darum, dem wahren Fortschritt sowohl für die Politik im Sinne der versprochenen Verfassung als auch für die von jener nicht zu trennende Revision der Philosophie, der Religionswissenschaften, der Poesie und auch der Pädagogik das Wort zu reden.[1])

Leiter dieser Stettiner Bewegung war ursprünglich der seit 1826 am Gymnasium wirkende, leider schon 1842 wegen Kränklichkeit pensionierte Oberlehrer Fr. Alb. Ferd. Wellmann. Von den Amtsgenossen zählten zu diesem Kreise der exakte Wilhelm Stahr († 1876), von dem die Fama später erzählte, er sei wegen seiner politisch freien Gesinnung nicht befördert worden, so daß er ständiger Ordinarius der Unterquinta blieb, — ein origineller Pädagoge, der sich von dem gesunden Gedanken leiten ließ, daß die Schüler erst die deutsche Satzbildung gründlicher, als es geschähe, lernen und verstehen müßten, um in der lateinischen Satzbildung das Richtige treffen zu können. Besondere Ehre legte er mit den Resultaten seiner Geographiestunden ein. Erst in hohem Alter gewährte man ihm den Unterricht im Homer in einer der Oberklassen.

Ihm reihte sich sein feinsinniger und geistbegabter Bruder Dr. Karl Stahr an, der sich auch Walther von Goethes besondere Freundschaft gewonnen hatte[2]), aber, viel kränklich, schon 1863 verstarb. Der unten besprochene Mathematiker Balsam war sein Schwiegersohn. Sodann sind hierher zu rechnen Dr. Hermann Büttner und Dr. Wilh. Ad. Bogusl. Hertzberg[3]), † 1879 als Direktor des Gymnasiums in Bremen, — sie alle, zum Teil wie Wellmann und K. Stahr sehr eifrige, Mitarbeiter an den von Ruge und Echtermeyer herausgegebenen 'Halleschen Jahrbüchern', einige auch an Rob. Prutz' 'Literarischem Taschenbuch'. Nicht zu vergessen ist hier K. E. A. Schmidt, der ebenso wie sein frühreifer Schüler Robert Prutz zu diesem Kreise hielt und ihn geistig

[1]) Vgl. die ausführliche Begründung dieser Beurteilungsweise in meiner Schrift: Karl Gutzkow ein deutscher Geistesheld, Berlin, Em. Streisand 1907, S. 6 ff.

[2]) Vgl. meine Schrift: Loewe redivivus, C. Duncker 1888.

[3]) Vgl. die biographische Schrift: Zur Erinnerung an Prof. Dr. Wilh. Hertzberg. Als Manuskript gedruckt. Bremen o. J. Übrigens schildert Hertzberg den Wellmannschen Kreis a. a. O. S. 33 f. und nennt Wellmann einen 'geschätzten Mitarbeiter am Grimmschen Wörterbuche, ein eminentes Sprachtalent und tiefen geistvollen Kenner der antiken sowohl wie der modernen Literaturen'.

mit beseelte, — und endlich, sich gleichfalls als Schmidts begeisterten Schüler bekennend: Adolf Stahr, so oft dieser — namentlich in früheren Zeiten — seine beiden Brüder in Stettin besuchte.

III

Noch ein für die Geschichte des Stettiner Gymnasiums wichtiger Gesichtspunkt sei geltend gemacht, bevor wir unsere biographischen Skizzen beginnen.

Schon in Hasselbach, in Wellmann zeigte sich das philosophische Element als überwiegend; H. Bonitz [von 1842 bis 1849 zu den Zierden der Anstalt zählend] ist u. a. als Platoniker, Karl Stahr als Aristoteliker bekannt und geschätzt. W. P. Corssen, der 1846 nach Pforta berufen ward und später hier weitgehenden Einfluß auf Friedr. Nietzsche übte, reiht sich als Philosoph ihnen an. Über das tiefgründig Philosophische in Loewes Musik, die bei ihrem Reichtum wie ihrer Mannigfaltigkeit nach dem Urteil eines namhaften Musikschriftstellers einen vollständigen *orbis pictus* in Tönen darstellt, ließe sich etwa im Anschluß an die von Schopenhauer und Richard Wagner aufgewiesenen philosophischen Grundlinien ein ausführliches Werk schreiben.[1]) Abgesehen davon ist eine Reihe philosophischer Abhandlungen von Loewe vorhanden, die bisher unveröffentlicht blieben, wie über den 'Kosmos der Tonkunst' und zur 'Ästhetik der Tonkunst', deren erstere Spinozistisch, letztere Hegelisch gefärbt erscheint. Heydemann bewegte sich in seiner früheren Zeit innerhalb der Geistessphäre Hegels und war nebst seinem Bruder, dem berühmten Professor der Rechte in Berlin, in den vierziger Jahren Mitbegründer und reges Mitglied der philosophischen Gesellschaft in Berlin. Giesebrecht ist als tiefdenkender Religionsphilosoph durch seine Dichtungen und Abhandlungen allbekannt. Auch Franz Kerns Werk über ihn gibt hierüber mannigfachen Aufschluß. Und Kern selbst ist anerkannt durch seine gediegenen Forschungen zur Philosophiegeschichte, z. B. seine Meisterstudien über die Eleaten. Calo hat die Keime einer tiefgründigen, edlen Weltphilosophie, in welcher sich Religion mit dem Denken, der Geschichte, der Natur und dem gesamten Kulturstreben schön verbündet, in unzähliger Schüler Gemüter gepflanzt, während er auch in seinen Abhandlungen und Reden wie in seiner Novelle echten Hellenismus mit den letzten Ergebnissen eines Kant, eines Fichte, eines Schleiermacher verbindet. Obenan aber steht unter den Philosophen Stettins K. E. A. Schmidt, den wir unten hierin noch würdigen werden. Endlich sei auch hervorgehoben, daß in Herm. Graßmanns berühmter Ausdehnungslehre gerade das Tief-Philosophische gepriesen wird. So viele zum Teil bedeutende Philosophen wirkten an derselben Anstalt, ohne doch ein rechtes philosophisches Gemeinbewußtsein zu haben, — Calo hierin vielleicht ausgenommen. [Vgl. über ihn den Aufsatz meines Bruders Georg in diesen Blättern Band XX Heft 6 S. 348—358.]

Wenden wir uns zu den Porträts des Ilberg-Albums.

[1]) Vgl. meine Abhandlung: Die Philosophie im Bunde mit der Musik, Berlin, Humboldt-Akademie, Ehrengabe für Dr. Max Hirsch, Berlin, Weidmann 1902, S. 81—88.

1. Albert Gustav Heydemann

[Vgl. hier noch besonders den Nekrolog im Gymnasialprogramm von 1878. G. Wandels Ausführung a. a O., der sich hierfür auf H. Lemckes Lebensbeschreibung Heydemanns in der Zeitschrift für Gymnasialwesen, Bd. XXXII 1878 S. 755ff., beruft.]

Albert Gustav Heydemann war geboren zu Berlin am 9. September 1808. Im Herbst 1825 verließ er als *primus omnium* das Joachimstalsche Gymnasium, wo er Snethlage und Zumpt besondere Anregung verdankte. Er studierte in Berlin bis 1829 Philologie bei Bopp, Lachmann, Bernhardy, Heyse und besonders bei Boeckh, Philosophie bei Hegel, zuletzt mit besonderem Eifer auch Geschichte und Geographie bei Wilken, Gans und zumal bei Ritter. Seine ursprüngliche Absicht, sich der akademischen Laufbahn zu widmen, gab er auf, da sein Freund J. G. Droysen, der aus dem Stettiner Gymnasium hervorgegangen war, nachmals ihn vermochte, sich dem *examen pro facultate docendi* zu unterziehen. So wandte sich Heydemann mit Glück dem Schulamt zu und hat dann später, da dies Amt sein bedeutendes pädagogisches Talent immer leuchtender hervortreten ließ, den Gedanken an die akademische Laufbahn ganz aufgegeben. Der Zufall fügte es, daß er als Probekandidat zuerst dem Stettiner Gymnasium überwiesen ward, und zwar für die Zeit Oktober 1829 bis Ostern 1830. Michaeli 1830 wurde er an dem Friedrich Wilhelms-Gymnasium zu Berlin angestellt. An dieser Anstalt wirkte er bis 1850 — seit 1843 als Professor. Pädagogisches Vorbild war für ihn hier und blieb für alle Zeit der Direktor Spilleke, dem er nach dessen Tode auch ein bleibendes literarisches Denkmal gesetzt hat. Die Schule nahm bald Heydemanns ganzes Interesse in Anspruch, und der Verkehr mit seinen ihm engverbundenen Freunden, zu denen der Pädagoge Ludwig Wiese, der Komponist Felix Mendelssohn, die Philosophen der Hegelschen Schule Dr. Hotho und Dr. Werder gehörten, seine belebende Mitwirkung in der Philosophischen Gesellschaft, die im Verein u. a. mit den beiden letztgenannten 1844 von C. L. Michelet begründet war, dienten wesentlich zur kräftigeren Entfaltung seines ungewöhnlich bedeutenden pädagogischen Talentes. Auch seine literarischen Veröffentlichungen aus jener Zeit hatten vorwiegend pädagogische Zwecke im Auge. Bei alledem werden auch seine wissenschaftlichen Rezensionen und Aufsätze in den von Hegel begründeten 'Berliner Jahrbüchern für wissenschaftliche Kritik' und der 'Zeitschrift für das Gymnasialwesen', die er selbst einst mit Mützell begründet hatte, von den Kennern gerühmt. Seine tiefeindringende und umfassende Kenntnis der einzelnen Tatsachen und der Ideen der Geschichte, verbunden mit klassisch-vollendeter Vortragsweise, erweckten die Bewunderung weiterer Kreise. Auch die Prinzessin von Preußen, nachmalige Kaiserin Augusta, hörte seine Vorträge und war von ihrer begeisterten und doch so wahrhaftigen Weise so eingenommen, daß sie im Einverständnis mit ihrem Gemahl Heydemann zum Geschichtslehrer ihres Sohnes, nachmaligen Kaisers Friedrich, berief. Als in den sechziger Jahren Kronprinz Friedrich Wilhelm Statthalter und kommandierender General von Pommern war, besuchte er mit seiner Gemahlin auch bei festlicher Aufführung das Gymnasium und bezeigte Heydemann sein besonders auszeichnendes Entgegenkommen. Ostern 1850

wurde Heydemann an G. Kießlings Stelle als Direktor des Gymnasiums nach Posen berufen. Meisterhaft verstand er es in bewegter Zeit und im Mittelpunkt jener damals so aufgeregten Provinz unter den Schülern Zucht und Vertrauen zu wecken und seine Kollegen zur Wirksamkeit in gleichem Geiste anzuregen. Auch im Provinzial-Schulkollegium war er tätig. Ostern 1856 trat Heydemann sein Amt als Direktor an unserer Anstalt in Stettin an, derselben, der schon seine erste pädagogische Tätigkeit gewidmet gewesen war. Rastlos wirkte er hier mit seiner reichen Erfahrung, seinem ausgedehnten gründlichen Wissen, seiner charaktervollen Gesinnung, — der Anstalt zu großem Segen. Das Gymnasium war früher bei der Regierung längere Zeit hindurch nicht besonders angesehen gewesen wegen der liberalisierenden Tendenzen, wie sie besonders unter Hasselbachs Direktorat in der Lehrerschaft hervorgetreten waren. Unter Hasselbachs Nachfolger, Peter, traten solche wohl weniger in die Erscheinung; doch mochte das Ministerium für gut befinden, einen Mann von strengkirchlich-konservativer Gesinnung gerade an das Stettiner Gymnasium zu berufen. Wohl hörte man in den Schülerkreisen auch davon munkeln, daß z. B. der ältere Stahr wegen seiner fortschrittlichen Gesinnung nicht befördert werde, und man brachte auch Heydemann hiermit in Zusammenhang. Jedenfalls aber war Heydemann eine so offene und wahre Persönlichkeit, dabei so verbindlich, so wohlwollend gegen Lehrer wie Schüler, daß ihm lediglich die Förderung und das Fortkommen der Schüler, wie namentlich auch der jüngeren Lehrkräfte, am Herzen lag. Aus einem noch anderen Grunde hätte die Direktoratsstelle, die Heydemann in Stettin antrat, schwierig für ihn werden können. Fand er doch eine stattliche Anzahl von eigenartigen hochbedeutenden Männern vor, die sich zum Teil ihrer Persönlichkeit und ihres Wertes bewußt waren, auch nicht eben sich immer freundlich gegenüberstanden. Aber hier war gerade Heydemanns gleichfalls hochbedeutende und dabei in seltenem Maße verbindliche Persönlichkeit die rechte, um mildernd und ausgleichend einzuwirken. Den jüngeren Schulkollegen widmete er sich besonders in dem mit der Anstalt verbundenen und ebenfalls seiner Leitung unterstellten Seminar für gelehrte Schulen. Ganze Reihen angehender Schulmänner haben hier von ihm Anweisungen erhalten. Aus dem reichen Schatze seiner pädagogischen Erfahrung, seiner fachmännischen und universalen Bildung hat er sie immer aufs neue nachhaltig angeregt. Ja auch auf die Bürgerschaft übertrug er seine wissenschaftlichen Interessen, indem er zahlreiche Vorträge hielt, zumal in dem von ihm in Stettin begründeten wissenschaftlichen Verein. Zu wissenschaftlichen Veröffentlichungen schritt der so überaus beschäftigte Mann in Stettin nur seltener. Was er aber schrieb, sollte meist der von ihm selbst so wertgehaltenen Anstalt zugute kommen, indem er es den Schulprogrammen einverleibte. So veröffentlichte er denn Abhandlungen über den lateinischen Unterricht mit besonderer Beziehung auf das Vokabellernen, 1856, 'Einige Bemerkungen über den Napoleonischen Julius Cäsar', 1866, 'Über die in den höheren Schulen in Anwendung kommenden Strafen', sowie 'Über den Anfang der neueren Geschichte', 1870. Neben seinem Geschichtsunterricht war Heydemanns Unterricht im Lateinischen besonders

anregend. Wir Schüler liebten diese seine Stunden ungemein. Wie er uns in der Geschichte zugleich über die verschiedenen Forschungsweisen belehrte und selbst in seiner Darstellungsweise pragmatisch verfuhr, die großen weltbewegenden Ideen der Geschichte nachdrücklich betonte, aber doch vor Hegelscher Konstruktionswillkür warnte: so machte er uns im lateinischen Unterricht nebenher mit den Grundprinzipien der altklassischen Philologie bekannt. Heydemann verfügte neben seiner großen geistigen Bedeutung über hervorragende Eigenschaften des Herzens; Ernst und Güte, Gerechtigkeit und Wohlwollen reichten sich hier die Hände. Es breitete sich etwas Abgeklärtes über sein ganzes Wesen, wie solches nur bei denen anzutreffen ist, die mit dem Ringen der Gesamtpersönlichkeit nach der Wahrheit auf Grund der Selbsterkenntnis und der Glaubenskraft zu innerem Frieden gelangt sind. Bei den Schülern hatte er das charakterisierende Prädikat 'fein'. Die treffende Titulatur für ihn war 'der Rex'.

Heydemann starb am 20. November 1877. Obwohl schwer an einem Leberleiden erkrankt, zu dem Wassersucht hinzugetreten war, versah er sein Amt bis in die letzten Tage hinein und wich, wie sein Nachfolger berichtet, 'heldenhaft nur Schritt für Schritt vom Platze'. Sein Name bleibt in den Herzen seiner Schüler und in der Chronik des deutschen Gymnasialwesens als eines seiner ausgezeichnetsten Direktoren und besten Menschen unvergessen.

2. Ludwig Giesebrecht

[Vgl. Franz Kern, 'L. G. als Dichter, Gelehrter und Schulmann', Stettin 1875, sowie dessen Aufsatz in der Vossischen Zeitung 1892, Sonntagsbeilage Nr. 27, 28, wiederabgedruckt in dessen Kleinen Schriften: I. Band 1895. — Mein Aufsatz in der N. Pr. Ztg. 1881, Sonntagsbeilage Nr. 37, 38. — Weitere Literatur in meiner Schrift: 'Ludw. Giesebrecht u. Carl Loewe', 1894, S. 5—6.]

Ludwig Giesebrecht wurde am 5. Juli 1792 zu Mirow in Mecklenburg-Strelitz geboren, wo sein Vater Pfarrer war. April 1808 ward er in die Großtertia des Gymnasiums zum Grauen Kloster in Berlin aufgenommen, wohin einige Jahre später sein ältester Bruder Karl (Vater Wilhelm von Giesebrechts) als Professor berufen ward. Der Aufenthalt am 'Grauen Kloster', das er Herbst 1812 verließ, um in Berlin Philologie und Philosophie zu studieren, dürfte von entscheidendem Einfluß auf seinen Bildungsgang gewesen sein. Der tief in ihm wurzelnde Zug zu den Idealen der Wissenschaft, sein Sinn für umfassende Bildung, die ihn beseelende 'glühende Phantasie', wurden hier mächtig angeregt und zweckentsprechend entwickelt. Diesen Geist hat er in der Folge auf dem Stettiner Gymnasium kräftigst gepflegt; ja es läßt sich behaupten, daß hauptsächlich Giesebrecht dieser unserer Anstalt, in die er schon vier Jahre später (1816) eintrat, und der er über 50 Jahre angehörte, hiermit das eigentümliche und sie so vorteilhaft auszeichnende geistige Gepräge verliehen hat.

Über Giesebrechts Universitätszeit und die Art seines Studierens geben uns weder seine biographischen Notizen noch F. Kern Aufschluß. Dies ist sehr zu bedauern. Giesebrecht kann doch einen Fichte, einen Schleiermacher gar nicht

umgangen haben. Welchen Wert würde es für uns haben, wenn gerade er diese beiden mächtigen Persönlichkeiten und die Anregung, die von ihnen ausging, aus persönlicher Erfahrung geschildert hätte. Und über Fichte stößt die Quellenkunde in dieser Richtung überhaupt nur auf spärliche Spuren. Nicht für Giesebrecht nur, auch für jene Großen wäre solche Hinterlassenschaft von Bedeutung. Freilich war ja damals das Denken und Sinnen der vaterlandliebenden Geister auf das eine Ziel gerichtet: Freiheit des Vaterlandes! Und er selbst folgte diesem Zuge. Er trat als Freiwilliger bei den Mecklenburg-Strelitzer Husaren ein, feuerte seine Kampfgenossen mit von ihm gedichteten Kriegsgesängen an und kämpfte heldenmütig unter Blücher an der Katzbach. 1814 studierte er in Greifswald, wo er neben seiner emsigen wissenschaftlichen Arbeit Dichtungen, darunter Dramen, verfaßte; 1815 aber rückte er aufs neue gegen den wiedererstandenen Feind ins Feld.

Schon 1816 ward Giesebrecht nach Stettin an das Gymnasium berufen. Im Jahre 1817 ward er zum Oberlehrer erwählt und erhielt Geschichte und deutsche Sprache als Hauptfelder seiner Tätigkeit. Später trat die Religionswissenschaft hinzu. Schon 1826 ward er Professor und verblieb derselben Anstalt mit seiner Tätigkeit — die nur 1848 durch seine Abordnung ins Frankfurter Parlament unterbrochen wurde — bis zum Jahre 1866. Am 5. Mai dieses Jahres beging er unter Erweisung größter Ehrungen sein fünfzigjähriges Amtsjubiläum. Die Universität Greifswald ernannte ihn bei dieser Gelegenheit zum Ehrendoktor der Theologie, nachdem ihm schon vorher die gleiche Auszeichnung von seiten der philosophischen Fakultät zu Königsberg zuteil geworden war. Von jetzt an unterrichtete er nur noch ein halbes Jahr in Prima Deutsch und Religionsgeschichte. Als bald darauf seine Frau Amalie geb. Hasselbach starb — Schwester seines früheren Direktors, mit der er seit 1820 vermählt war — war sein Herz so von Schmerz erfüllt, daß er sein Amt aufgab. Er siedelte zunächst nach Grünhof, alsdann nach Jasenitz zu seiner Tochter über, wo er am 18. März 1873 in der Morgenfrühe starb. In seinen letzten Lebensjahren fühlte der Greis, dessen mystisch tiefe Frömmigkeit durch die sehr glücklich bei ihm vorwiegende Verstandesklarheit den Anflug des Verklärten gewann — ein Frommer ohne Frömmelei, wie sein Biograph Georg Wandel so treffend über ihn urteilt —, den glühenden Drang in sich, nach Jerusalem zu pilgern, um dort die Stätte, da einst der Heiland geweilt, zu besuchen. Schon war er im Begriff, von Italien aus die Seefahrt nach dem 'heiligen Lande', das er so vielfach besungen, anzutreten. Und nur mit Mühe vermochte sein Neffe Wilhelm, in Anbetracht seines hohen Alters, ihn hiervon zurückzuhalten.

Giesebrecht besaß ein reiches Geistes- und Gemütsleben. Beides glich sich innig bei ihm aus. Dazu trat ein stahlhart gefesteter Wille, eine Charakterstärke bis zur Unbeugsamkeit. Es lag etwas unmittelbar Imponierendes in seiner Persönlichkeit, etwas Unnahbares. Gehoben wurde dieser Eindruck durch seine hohe, Ehrfurcht gebietende Gestalt. 'Der lange Ludwig' hieß er in früheren Zeiten, kurzweg 'der Lange' in den späteren. Große Ähnlichkeit wies sein bartloses, durch die großen leuchtenden, ja brennenden Augen charakterisiertes

Antlitz in späteren Jahren mit dem Gesicht Moritz von Egidys auf, jenes sächsischen Oberstleutnants, der seinen Beruf als Husarenkommandeur aufgegeben hatte, um als Schriftsteller und Redner seine Weckrufe ernster Gedanken ertönen zu lassen, — wie auch mit Franz v. Baader.

Giesebrechts Wirken war zunächst der Schule gewidmet; ihr ließ er die beste Kraft seiner Persönlichkeit zugute kommen. In erster Linie ist seines Unterrichts im Deutschen, und hier wiederum seiner Aufsätze zu gedenken. Sie waren bestimmt, in den Schülern eine Gedankenwelt aufsteigen zu lassen, wobei es auf sachliche stetige Anordnung und folgerichtige Durchführung der Gedanken ankam. Zugleich sollte der Schüler sich selbständig machen im Denken und durch das Denken.

Giesebrechts Aufsatzsystem — denn als solches müssen wir es bezeichnen — verdient einen Ehrenplatz in der Geschichte des Unterrichts im Deutschen. Er stellte zunächst ein Thema zur Besprechung, das er mit den Schülern durchnahm. Diese Erörterung sollte den Schüler dahin führen, den Stoff mit Bestimmtheit zu erfassen und mit Klarheit zu bemeistern. Aus dem Ganzen war ein Kerngedanke herauszuarbeiten. Dies mußte in der Form unerbittlich strenger Folgerichtigkeit vor sich gehen. So mit dem Stoff versehen und zu dessen Bewältigung angewiesen, mußte dann der Schüler die Ausarbeitung vornehmen. Mit streng logischer Gedankenentwicklung mußte eine sachgemäße, architektonisch gegliederte Verteilung des Stoffes Hand in Hand gehen. Wer so eine kurze, logisch geschlossene Darlegung gab, konnte sich eines befriedigenden Urteils versehen; wer solche mit eigenen Gedanken sinn- und sachgemäß unter Wahrung der logischen Entwicklung durchwob, konnte auf ein gutes Urteil bis zum 'Vorzüglich' rechnen. Wer Phrasenwerk zu Markte trug oder sich in Faselei erging, fiel völlig ab. Kürze in Darlegung und Ausdruck war fast immer geraten. Einmal kam — so erzählt ein Schüler aus älterer Zeit — Giesebrecht mit dem Paket der Aufsätze mißmutig zur Klasse. Er hatte das Thema gestellt: 'Wer war der schwarze Ritter in Schillers Jungfrau von Orleans?' Fast alle Aufsätze wurden als langatmige Faselei bezeichnet. Endlich erhellten sich seine Züge. Ein gewisser U., Sohn eines hinterpommerschen Bauern, hatte das Thema kurz und bündig erledigt mit den Worten: 'Das ist der Deibel.' — Giesebrecht gab den Unterricht im Deutschen in den vier oberen Klassen, für die ein je einjähriger Kursus vorgeschrieben war. Die Themata, die den verschiedensten Wissensgebieten entnommen waren, standen sämtlich untereinander in fortschreitendem gedanklichen Zusammenhang. Am Schlusse jeden Halbjahrs war der 'Abschluß' zu liefern, wobei von jedem Schüler verlangt wurde, daß er die Hauptgedanken aller deutschen Aufsätze, die er bis dahin bei dem Meister gearbeitet, in eine zusammenfassende Übersicht bringe, die Arbeiten in stoffliche Abteilungen sondere und in jeder Abteilung des Stoffes die Hauptgedanken von den abgeleiteten unterscheide. Der Unterprimaner hatte alsdann bei seinem Abschluß, der wieder sämtliche von ihm gefertigten Aufsätze umfaßte, deren wesentliche Gedanken nach ihrem Zusammenhang zu kompilieren, und der Oberprimaner zu kombinieren, d. h. den Inhalt seiner von Untersekunda an

gearbeiteten Aufsätze durch Beziehung auf einen allgemeinen Gedanken — der indes in ihnen nicht unmittelbar gegeben zu sein brauchte — zu verbinden.

In diesem Sinne hat Giesebrecht eine Sammlung aller von ihm gestellten Aufsatzthemen mit genauen Dispositionen als ein systematisches Ganze hinterlassen — leider mit der letztwilligen Weisung, sie nicht zu veröffentlichen, da hierin einige seiner früheren Beurteilungen später von ihm selbst überholt seien. Indes ist diese Sammlung als ein Gut der deutschen Pädagogik und Literatur zu betrachten, das um so größeren Wert beansprucht, da Giesebrecht in den vielen Jahrzehnten dieser seiner Tätigkeit nie das nämliche Thema doppelt gestellt hat. Mit einer kritischen Einleitung versehen, die im Sinne Giesebrechts an einzelnen Gedanken und Urteilen Ausstellungen erhebt, wäre nach meiner Meinung das Ganze getrost auch heute noch der Öffentlichkeit zu übergeben. Auch von seiner Logik und seinem Abriß des Religionsunterrichtes, in welchem er sich in wesentlichen Punkten an Hegel anschloß, ist zu bedauern, daß sie nicht im Druck erschienen sind.

Giesebrecht wirkte bahnbrechend für die Pflege der pommerschen Altertumskunde, begründete für deren Forschung eine Zeitschrift, die sich noch heute hohen Ansehns erfreut, und verfaßte zu deren Hebung Aufsätze und Gedichte in Menge. Auch als Sagenforscher hat er sich einen hochgeachteten Namen geschaffen; wir nennen hier nur die Programmabhandlung 'Halfred Vandrädaskald'. Groß steht er noch heute als Geschichtsforscher da. Und wenn er auch nur einen kleinen, sonst stets stiefmütterlich behandelten, Teil der Weltgeschichte behandelt hat, die köstlichen 'Wendischen Geschichten aus den Jahren 780 bis 1182' (Berlin 1843, Rudolf Gaertner, 3 Bände), — das Urteil Wilhelm von Giesebrechts hierüber (Geschichte der deutschen Kaiserzeit I 758) bleibt bestehen: 'Das Werk gibt die Geschichte der gesamten wendischen Marken mit stäter Beziehung auf die Geschichte des Reichs sowohl, wie auf die Verhältnisse der im Norden und Osten mit dem Reiche grenzenden Völker. Nicht allein die deutschen, böhmischen und polnischen Quellen sind in ihrem ganzen Umfange kritisch benutzt, sondern auch die nordische Literatur; so erhebt sich die Darstellung auf völlig neuen Grundlagen. Wo die Kaisergeschichte die wendischen Geschichten berühren, ist von uns fast lediglich auf dieses Werk zurückgegangen, dem wir auch vorzugsweise in der Darstellung der dänischen, polnischen und böhmischen Verhältnisse jener Zeit gefolgt sind.'

Sein ganzes reiches Wissen und geistiges Streben hat uns der Meister später noch einmal in seiner rühmenswerten Zeitschrift 'Damaris' (5 Bände 1860—65) offenbart — Abhandlungen und Bilder zur Geschichte, Literatur, Ästhetik, Kultur, Poesie, Religion.

Giesebrechts Bedeutung als Dichter einzuschätzen, würde eine Abhandlung für sich erfordern. Schon als gereifter Schüler hat er hervorragende Gedichte geschaffen, wie den 'Sarg auf der Maasinsel'. 1827 ließ er 'Epische Dichtungen', Stettin, bei F. G. Morin, erscheinen. 1836 veranlaßte sein Freund Carl Loewe die erste umfassende Sammlung seiner 'Gedichte', Berlin, bei Logier. 1867 veranstaltete er selbst eine Neuausgabe (Stettin, Theod. v. d. Nahmer) in zwei

Bänden, mit zahlreichen höchst wertvollen Noten über Anlaß und Zeit der Abfassung nebst vielen wichtigen Notizen zur Zeitgeschichte, namentlich des Stettiner Geisteslebens. Später sind noch verschiedene Auszugsausgaben erschienen, teilweise von wenig kundiger Hand zusammengestellt. Man hätte besser getan, die völlig vergriffene Ausgabe von 1867 mit sämtlichen Notizen neu in Umlauf zu bringen; denn nur durch die starke individuelle Färbung, die den Gedichten meist zu eigen ist, bewahren sie sich ihren ganz eigentümlichen Wert. Auch ein sozialer Einschlag tritt bei ihnen sichtlich hervor: wir erinnern an das ganz modern-sozial empfundene vom Arbeitslosen ('Laß deine Sorgen, deine Klage, Lieb Weib, ich will nach Arbeit gehn') und das nicht minder gehaltvolle von der 'Schnitterin'.

Auch das politische Leben lag ihm fast allezeit am Herzen. Die Bürgerschaft Stettins ehrte ihren hervorragenden Mitbürger, diesen ebenso treuen wie freien Patrioten; denn als er wegen einer tiefsinnigen, aber freimütigen Dichtung, die von der Religion im Zusammenhange mit der Wissenschaft handelte, denunziert und in ärgerliche Untersuchung geführt war, wählte ihn die Stadt Stettin in Würdigung seiner gerechten Sache 1848 als Abgeordneten ins Parlament der Frankfurter Nationalversammlung.

3. Karl Ernst August Schmidt

[Quellen: Ein kurzer Lebensabriß von Schmidt selber, den ich der Familie Schmidt verdanke. — Adolf Stahr, 'Aus der Jugendzeit', 'Lebenserinnerungen', Schwerin 1870. — Jonas, 'Deutsche Aufsätze', Berlin 1896. S. 76 f. — Meine Ausführungen bei Wandel a. a. O.]

Eine der eigenartigsten Erscheinungen auf dem Gebiete der Pädagogik! Unzähligen hat er die unverlierbare Mitgift seines reichen und tiefen Geistes gegeben, hat sie richtig denken gelehrt, hat sie zu Persönlichkeiten, zu Charakteren herangezogen. Unzählige haben in diesem Sinne, durch Schmidts Kraft ausgestattet, dann auch ihren Mann im Sturm des Lebens gestanden, zum Heile des Vaterlandes, zur Förderung des Deutschtums, zur Vertiefung der Wissenschaft, zur Hebung der Pädagogik. Aber das alles ist mehr im stillen verlaufen, ohne Geräusch. Darum auch er, der vielleicht bedeutendste unter allen jenen so hervorragenden Lehrern, schließlich fast am meisten vergessen erscheint. Nicht einmal sein Grab hat die Gemeinde Stettin ihrem Bürger, der auch als langjähriger Stadtverordneter sich um die Stadt erhebliche Verdienste erworben, zu hüten vermocht. Als ich vor zwei Jahren es aufsuchte, um nach altem Brauch dem geliebten Meister, dem ich so gut wie alles verdanke, ernste Gedanken zu weihen, — da erschien ein Neuling an seiner Grabstätte gebettet. Ich mußte mich trösten mit dem Perikleischen: *Ἐπιφανῶν ἀνδρῶν πᾶσα γῆ τάφος*!

Karl Ernst August Schmidt war geboren den 9. Januar 1799 zu Göttingen. Er selbst teilt über seinen Geburtsort wie über seine Jugendjahre 1844 folgendes mit: 'Während mein vor $2\frac{1}{2}$ Jahren im hohen Alter (in Hornburg im Halberstädtischen als erster Geistlicher) verstorbener Vater als Feldprediger des

königlichen Infanterieregimentes, welches seine Garnison in Halberstadt hatte und nach dem Führer das Regiment des Herzogs von Braunschweig hieß, in Westfalen auf der Demarkationslinie stand, hielt sich meine Mutter bei ihren Verwandten in Göttingen auf, und da bin ich am Anfange des Jahres 1799 geboren. Daher heiße ich in meinen Zeugnissen ein Göttinger. Den Grund zu meiner Bildung, namentlich zu der wissenschaftlichen, legte mit unermüdlichem Eifer mein alter Vater. Eigentlich nur von ihm unterrichtet, wurde ich im Frühjahr 1815 in Halberstadt auf der Domschule in die Prima aufgenommen. Nach etwa 4 Wochen verließ ich die Schule und wurde freiwilliger Jäger. So habe ich den Feldzug von 1815 mitgemacht und konnte erst zu Ostern 1816 zur Schule zurückkehren.' Schmidt verließ die Halberstädter Domschule Ostern 1818 als *primus omnium* mit dem Zeugnis der Reife Nr. 1 und ging zur Universität Halle. Sprachstudien zogen von früh an seine ganze Aufmerksamkeit auf sich. Ihnen zu Liebe wurde er auch dem Studium der Theologie, das er nach des Vaters Wunsch zuerst betrieben hatte, ungetreu und studierte klassische Philologie. Über die Anregungen, die ihm hier wurden, schreibt er: 'Besonders der mir durch Feinheit und Tiefe, Vorsicht und Klarheit immer unvergeßliche Seidler und dann der kühne, an überraschendsten Gedanken überreiche Jacobs waren meine liebsten Lehrer. Ich hatte das Glück, fast in der ganzen Zeit meines Aufenthalts in Halle, von Ostern 1818 bis Michaelis 1822, durch ihre persönliche Anregung gefördert zu werden.' Er rühmt noch besonders beider Seminare, sowohl das philologische wie das pädagogische.

Allen Angaben nach spielte Schmidt in der Studentenschaft wegen seiner wissenschaftlichen und persönlichen Tüchtigkeit und Gediegenheit eine hervorragende Rolle, und in den Professorenkreisen stand er hochgeachtet da, besonders auch wegen seiner Schriftstellertätigkeit, mit der er schon als Student einsetzte, u. a. mit zahlreichen Rezensionen in Jacobs' 'Kritischer Bibliothek', die ihm sogar die Anerkennung streng von ihm beurteilter Gegner, wie des Professors Osann, einbrachten, in der Halleschen allgemeinen Literaturzeitung und anderen Blättern. Mit Vorliebe arbeitete er auf dem Felde der lateinischen und besonders dem der griechischen Grammatik und Literatur und dem der Lexikographie. Dies hatte zur Folge, daß er schon damals mit zahlreichen Gelehrten Deutschlands in literarischer Verbindung stand. Im Sommer 1822 bestand er sein *examen pro facultate docendi*, worauf er vom Magistrat der Stadt Prenzlau in das Konrektorat des dortigen Gymnasiums berufen ward, wo er nur in Prima und Sekunda zu unterrichten hatte.

Über Schmidts Prenzlauer Lehrtätigkeit, die bis zum Herbst 1828 währte, gibt Ad. Stahrs Schrift mannigfachen Aufschluß. Wir folgen des berühmten Schriftstellers eigenen Ausführungen, die uns auch sonst über Schmidts Leben, seine äußere Persönlichkeit und seinen Charakter interessante Mitteilungen bringen. 'Vor manchem schädigenden Einflusse' — erzählt Stahr — 'bewahrte mich vor allem das Eintreten eines Mannes in den Kreis unserer Lehrer, der an die Stelle der Gleichgültigkeit gegen das, was mir bisher die Schule als Unterricht geboten, das lebhafteste Interesse, ja eine wahre Begeisterung für

seine Lehrfächer, die Sprachen und die Geschichte des Altertums, zu setzen verstand. Es war dies der erst vor wenigen Jahren als Professor in Stettin verstorbene Dr. Karl Ernst August Schmidt.'

'Dieser treffliche Mann, der auf mein Leben und meine Studien den entschiedensten Einfluß gehabt hat, war ein Zögling der Halleschen Universität. Er war ein gründlicher Grammatiker und feinsinniger Sprachforscher, und vor allem ein Meister in der Kunst des erziehenden Lehrers, der mir immer als das Muster eines deutschen Gymnasiallehrers erschienen und für mein späteres eigenes Wirken als Schulmann mir stets ein Vorbild geblieben ist. Er war jung, als er zu uns kam, nicht über die Mitte der Zwanzig hinaus [NB.! 23 Jahre. M. R.]. Als Siebzehnjähriger hatte er den letzten Teil der Befreiungskriege mitgemacht und trug noch immer seine zerdrückte alte Militärmütze auf dem von dichtem schwarzen Gelock umgebenen Haupte, dessen edle, blasse Gesichtszüge mit den dunkelblauen von schöngeschwungenen Brauen überwölbten Augen, vereint mit der ruhigen Haltung voll milden Ernstes, gleich bei seinem ersten Auftreten ihm unsere Neigung gewannen, die sich bald zu wahrer Verehrung steigerte. Ich habe nie einen Lehrer gekannt, der ohne alle und jede Absichtlichkeit einen solchen Zauber auf seine Schüler ausgeübt hätte wie dieser Mann.'

'Die Gründlichkeit seiner philologischen Bildung, die logische Schärfe und Systematik seines grammatischen Unterrichts und seiner Erklärung der alten Schriftsteller, in deren Geist und Sprache er uns in einer von uns bisher gar nicht geahnten Weise einzuführen verstand, die ebenso sichere als anregende und fruchtbare Methodik, mit welcher er unsere Selbstständigkeit in Anspruch zu nehmen und uns zu eigenen Studien anzuleiten wußte, die Bereitwilligkeit, mit der er seine Hülfe und Anleitung außerhalb der Lehrstunden zu unserer Verfügung stellte, sein reiches Wissen, das überall bei unseren Anfragen gründliche Auskunft bot, und endlich und vor allem die Offenheit, mit welcher er in einzelnen Fällen bei der oder jener an ihn gerichteten Anfrage gestand, daß er darüber im Augenblick keine genügende Auskunft zu geben vermöge: — dies alles konnte nicht verfehlen, ihm unsere Herzen und unsere hingebende Zuneigung, sowie unser unbegrenztes Vertrauen zu gewinnen.'

An anderen Stellen rühmt Stahr, wie der 'geliebte Lehrer' seine Primaner mit Aristotelischem und Kantischem Geiste befruchtete; — letzteren als zweiten Aristoteles zu verehren hätte Schmidt sie angeleitet.

Von Prenzlau aus promovierte Schmidt 1825 in Greifswald zum Doktor der Philosophie.

1828 ward er mit besonderen Ehren an das Stettiner Gymnasium berufen, und zwar zunächst in die sechste Oberlehrerstelle, unmittelbar neben Giesebrecht. Letzterer bewillkommnete ihn bei seiner Einführung mit einer von Loewe komponierten Dichtung, deren letzte Strophe lautet: 'Gegrüßt in solchem Bunde — Du Freund auf gleicher Bahn, — Dem wir in ernster Stunde — Nun als dem unsern nahn. — Das Los der treuen Alten — Wird dein, wird unser Los; — Wohlauf, wie sie zu walten, — Entsagend, kräftig, groß!'

Die letzten Worte meisterlich auf Schmidts Wesen und Charakter — wie

er als Forscher, Pädagog, Mensch sich zeigte und bewährte — angepaßt· Giesebrecht und Schmidt standen indes nicht immer in bestem Einvernehmen zueinander. Mancherlei Gründe mochten da mitspielen. Giesebrechts Eigenwille mochte manches verdorben haben. Vor allem aber waren beide im Grunde ganz verschiedene Charaktere. Der poetische Giesebrecht mehr in die Breite gehend auf den verschiedensten Gebieten des wissenschaftlichen Strebens; Schmidt überall in die Tiefe dringend als Sprachphilosoph ersten Ranges — als Philosoph von unvergleichlich scharfem, folgerichtigem Denken, der trotzdem nie abstrakt in seinem Denken blieb, sondern, indem er das richtige Denken lehrte, hiermit zugleich auf geniale Weise die innerlichste Erziehung zur sittlichen Persönlichkeit verband. Erst ganz zuletzt näherten sich beide Geistesgrößen — die Calo sehr treffend als die beiden Säulen der berühmten Anstalt zu bezeichnen pflegte — einander wieder an. Und als Schmidt 1868 seine vierzigjährige Tätigkeit an der Anstalt in einem eigens hierzu anberaumten Festakt begehen konnte, da hatte Giesebrecht wiederum eine Dichtung auf den großen Sprachphilosophen verfaßt, in welcher er, anspielend an die Kämpfe vor Ilion und die Kontroversen der Homerforscher, sowie die alle Streitigkeiten verklärenden Homerischen Gesänge, friedsamen Sinnes ausrief: 'Leben überall und Frieden, Auch den Kampf das Meer entlang. Hörst du nicht der Homeriden Mächtig tönenden Gesang!'

K. E. A. Schmidt, der schon im Jahre 1832 gelegentlich der Einweihung des neuen Gymnasiums auf dem Marienplatz den Professortitel erhalten hatte, starb am 4. Mai 1869. Er hatte nie über eine kernhafte Gesundheit verfügt. Doch mit bewunderungswürdiger Willensenergie betätigte er stets den Grundsatz, daß man durch das geistige Prinzip die Körperschwächen überwinden könne. Das gelang ihm auch bis auf vorübergehende Krankheitserscheinungen, die in seiner schwachen Brust begründet lagen, vollkommen. Das rauhe Frühjahr 1869 indes hielt den Siebzigjährigen mehrere Wochen von der Anstalt fern. Als er Ende April zu dem allgemeinen Jubel der Schüler, die schwärmerisch an ihm hingen, wiederkehrte, wurde er durch eine Ansprache des *primus omnium* gefeiert. Der schlichte Mann antwortete: 'Daß die Ideale nicht erreicht werden können, versteht sich von selber. Ich werde mir alle Mühe geben, Ihnen behilflich zu sein, sie zu erreichen. Machen Sie's nun auch so, dann wird der liebe Gott weiter helfen.' Nur 5 Tage währte diese seine erneute Tätigkeit. Am 4. Mai früh 8 Uhr betrat er die Klasse, seinen Platon in gewohnter Weise unter dem Arm, mit Atemnot ringend. Wir lasen eine halbe Stunde Platons Apologie. O. Kunow[1]) war der letzte, der zum Übersetzen herankam. Es handelte sich um die Stelle (29, Ende A.): 'Niemand weiß, was der Tod ist, nicht einmal, ob er nicht für den Menschen das größte ist von allen Gütern!' Das Ringen nach Atem hatte sich inzwischen zu einem Röcheln ausgebildet. Die Stimme versagte. Noch hauchte er den Namen des Primus: 'Steinicke!'[2]) und schrieb auf einen Zettel: 'Ich kann nicht weiter. Dies dem

[1]) Jetzt Generalarzt. [2]) Jetzt Oberverwaltungsgerichtsrat in Berlin.

Direktor', — nahm darauf seinen Platon unter den Arm, und die schlanke, hohe, würdevolle Gestalt, das Haupt hoch, in kerzengerader Haltung stieg von dem Katheder herunter, öffnete die Tür und schritt — sterbend — hinaus. Sofort sprangen zwei hochgewachsene Schüler [Franz Genêt, später hervorragender Pionieroffizier, † 1807 in Berlin als Generalmajor, und Max Runge, † 1809 als namhafter Professor der Gynäkologie in Göttingen, Schwager Franz Kerns] auf und geleiteten ihn nach seiner nahegelegenen Wohnung. 'Erstickungstod' — hatte er unterwegs noch gehaucht. Nach einer halben Stunde gab er seinen Geist auf. Der Eindruck dieses ganzen Erlebnisses war ein gewaltiger. Calo hielt andern Tags eine feierliche Ansprache vor unserer Klasse und betonte: 'Daß diese hohe Gelehrsamkeit ersetzt werden kann, ist ein Ding der Unmöglichkeit.' Direktor Heydemann begegnete mir auf der Straße, winkte seinen Oberprimaner heran und sagte weinenden Auges: 'Er ist gestorben wie ein Held auf dem Schlachtfeld.'

K. E. A. Schmidts Bedeutung lag zunächst in der Größe seiner Persönlichkeit. Er ist mit Recht wiederholt als 'moderner Sokrates' bezeichnet worden. Scharfes, klares, zielbewußtes, folgerichtiges Denken war in seinem Unterricht die Hauptsache. 'Schmidt hat uns richtig denken gelehrt', hörte man aus dem Munde unzähliger seiner früheren Schüler. Diese Anleitung zum richtigen Denken aber blieb nie abstrakt, sondern führte den Schüler stets zur Betätigung der rechten, tiefgreifenden Selbsterkenntnis. Die Sprache faßte er als göttliche Mitgift an den Menschen; das Sprachgebiet als eine Welt für sich, darin die Worte ihr Recht behaupten, — zu Worte kommen sollen. Die Worte sind im höheren Sinne konkreten Dingen ähnlich zu achten. 'Wer das Wort hat, der hat die Sache.' Er schätzte und behandelte die alten Sprachen als lebende, — was für den achtsamen Schüler einen gewaltigen Reiz hatte. Trotzdem, daß ihm die griechische Sprache am höchsten stand, verachtete er doch die anderen Sprachen keineswegs. Nimmer aber ward er müde, auf die wundersame Tiefe, Schönheit und Bedeutung der deutschen Sprache hinzuweisen. Seiner Anregung hauptsächlich ist es zuzuschreiben, daß das Alt- und Mittelhochdeutsche an vielen höheren Lehranstalten obligatorisch als Unterrichtsfach eingeführt wurde. In einem dieser Bestrebung dienenden Schulprogramm (Stettin 1842) 'Über die alten Mundarten der deutschen Sprache in den Gymnasien' verficht er den Grundsatz: 'So gewiß ohne Kenntnis der alten Mundarten kein gründliches Verständnis der deutschen Sprache möglich ist, so gewiß ist auch gründliches Verständnis unserer Sprache eine nie versiegende und gerade die uns von der Natur angewiesene Quelle der Erkenntnis reiner Sittlichkeit und eine tief eindringende Anleitung zu wahrer Frömmigkeit.' Wiederholt sagte er uns im lateinischen oder griechischen Unterricht, jede Stunde müsse eine deutsche Stunde und jede Stunde eine Religionsstunde sein. Ja, auch für die Geschichtskenntnis und für die Kunstgeschichte interessierte sein Sprachunterricht auf mannigfaltige und nachhaltige Weise. So hat mir der berühmte Historienmaler Professor E. Teschendorff, der ein Schüler Schmidts war, wiederholt versichert, daß Schmidt auf die Entwicklung seiner künstlerischen Perspektiven weit-

gehenden Einfluß gehabt habe. Dieser Beeinflussung erinnerte er sich auch bei Schöpfung seines berühmt gewordenen Gemäldes 'Antigone und Ismene'. Noch 1891 schrieb mir Teschendorff: 'Meinem alten Lehrer Professor Schmidt habe ich die tiefgehendste Anregung zu danken. Er erzog unermüdlich zu sorgfältigem und wahrhaftigem Denken, wußte den aufmerksamen Schüler aber auch dahin zu führen, daß er nicht bloß den Lehrstoff des Klassenunterrichtes in diesem Sinne zu bewältigen suchte, er lehrte ihn auch erkennen, daß jeder Gedankeninhalt auf gleiche Weise ehrlich und erschöpfend zu behandeln sei bis an die Grenze der Gebiete, die der Logik nicht unterliegen. Diese Grenzen kannte er sehr genau, respektierte sie und wußte über sie hinaus den Blick zu lenken. Wer bei ihm gelernt hat, hat nicht nur für die Schule gelernt und nicht nur für den Kopf.' — Noch in Prenzlau gab Schmidt 'Dinarchi orationes tres' (Lipsiae 1826, XII und 145 S.), mit zahlreichen neuen Erläuterungen versehen, heraus. 1830 schrieb er seine Phraseologia latina (2., völlig umgearbeitete Auflage 1864), 1831 eine griechische Chrestomathie und ließ 1838 eine deutsche Übersetzung des Platonischen Protagoras und Phädon erscheinen, ein köstliches Werk, von dem mir seinerzeit Ludwig Wiese, der bekannte langjährige oberste Berater für höheres Schulwesen, sagte, daß er es für die vorzüglichste aller Platonübersetzungen halte.

1859 erschien sein Hauptwerk: 'Beiträge zur Geschichte der Grammatik des Griechischen und des Lateinischen' (Halle, Waisenhausbuchhandlung). Auf die Fülle der wichtigen, geistvollen Anregungen, die er hier für die tiefere Behandlung der Grammatik und ihrer Geschichte, für die Sprachforschung, deren Aufgabe und Ziele — ja für die einzig richtige Begründung der streng philosophisch zu behandelnden Erkenntnistheorie gibt, kann hier nicht näher eingegangen werden. Es sei dafür auf den von mir verfaßten Abschnitt bei Wandel a. a. O. S. 269—284 verwiesen. Auch die eigentümlich geniale Art seiner Pädagogik konnte hier ebensowenig eingehend behandelt werden wie seine Lebensführung, seine Häuslichkeit, sein Familiendasein, sein persönliches Wirken als überaus edler Mensch und Bürger gegenüber seinen Mitmenschen. Und auch über seine Glaubensrichtung, die bei ihm mit seiner Sprachforschung im engsten Zusammenhange stand — freidenkend, und doch, bei tiefgründiger Frömmigkeit, ein wahrer Christ der Gesinnung und der Tat —, sowie über seine politische Überzeugung (er war eifriger Verfechter der konstitutionellen Verfassung) muß es hier bei Andeutungen bewenden.

Karl Stahr, der bewährte Übersetzer der Aristotelischen Politik, widmete seinem einstigen geliebten Lehrer zu Weihnachten 1866 ein Distichon, worin es u. a. heißt:

Köstlich erquickt er mit Gaben die Freunde, die alten und neuen,
Wie uns der alternde Wein feurige Süße gewährt,
Steigt mit der Leuchte hinab in die nächtigen Tiefen des Wortes,
Kündet uns römische Art, deutet hellenischen Sinn.
Sorglich bewahrt er die Jugend vor flackerndem Scheine des Irrtums,
Beugt sie mit ruhiger Hand unter des Denkens Gesetz,

Immerdar ist er noch allen ein Freund und ein würdiger Führer,
Heuchelei ist ihm und Schein, grämliches Wesen verhaßt.
Solcherlei künden die Züge und Augen und Bildung des Hauptes,
Wie auch das silberne Haar, welches dem Scheitel entsteigt.

[Eine umfassende Darstellung dieser bedeutenden Persönlichkeit in der Form einer besonderen Schrift wird demnächst erfolgen.]

4. Hermann Hering

Hering gehörte zu dem alten guten Bestande des Stettiner Gymnasiums, aus dem er einst hervorgegangen war, und dem er fast 54 Jahre seine Kraft als Lehrer gewidmet hat. Sein Alter ging mit dem Jahrhundert. November 1822 trat er in das Schulkollegium ein, ward 1838 Professor und bekleidete seit 1869 die erste Oberlehrerstelle. 1875 ward er von der Universität Greifswald zum Doktor h. c. promoviert. Ostern 1876 trat er in den Ruhestand und starb am 1. Februar 1886. Das Programm von 1876 nennt ihn 'ein höchst wichtiges Element im Leben unserer Schule: sein gesamtes sittliches Wesen, das durch eine edle, ebenso Achtung als Vertrauen und Liebe hervorrufende Persönlichkeit getragen wurde, sein auch schon in früheren Jahren sichtbares väterliches Verhalten seinen Schülern gegenüber, welches ihn mehr dazu geneigt machte, durch freundliches Ermahnen und gütiges Eingehen auf die Eigentümlichkeit der einzelnen als durch strenge und starre Gesetzmäßigkeit zu wirken, die anregende, mit Geduld und Nachsicht verbundene Weise seines Unterrichts haben ihm stets nachhaltig haftenden Einfluß auf das Gemüt und die Bildung seiner Zöglinge verschafft'.

Professor Hering war viele Jahrzehnte hindurch Ordinarius der Obertertia, in der er den Unterricht in der Geschichte, im Lateinischen und Deutschen gab. Geschichte lehrte er zu meiner Zeit außerdem in Obersekunda und Unterprima. Gerade dieser Unterricht war bei ihm der anregendste. Doch hielt er die Vorträge meist nach einem vorliegenden Heft oder einem Geschichtswerk; wer Beckers Weltgeschichte besaß, konnte bei gründlicher Vorbereitung sehr gut auf seine Kosten kommen. Bei der brandenburgisch-preußischen Geschichte erhob er sich zu begeistertem Vortrage, wobei er aus dem sonst ihm eigenen Phlegma in wohltuender Weise heraustrat. Der Absolutismus der Preußenkönige, die von ihnen gebieterisch vertretene Unumschränktheit, galt ihm hierbei als die Hauptsache, und der sonst stets maßvolle Mann fand — besonders in seiner Klasse — kaum Worte der Entschuldigung, wenn man eine bezügliche Frage nicht mit Bestimmtheit in diesem Sinne beantwortete. Über die Ziele der neueren deutschen Geschichte seit 1815 und zumal seit 1848 irgend etwas zu hören, wäre vergeblicher Wunsch gewesen. Der Geschichtslehrer und -forscher, von dem wir wohl am liebsten hierüber vernommen hätten, Hugo Lemcke, an dessen Unterricht über die Geschichte des Mittelalters ich heute noch mit besonderer Liebe und Dankbarkeit zurückdenke, konnte bei dem reichhaltigen Pensum und der kurzgemessenen Zeit in Untertertia auch nicht irgend ausgiebig hierauf eingehen, und Heydemann, dessen glänzende, ja geniale Ge-

schichtsvorträge in der Oberprima wir geradezu bewunderten, schwieg sich über das Deutschtum seit 1815 gründlich aus. Es schien uns, als bildete er mit Hering mehr das konservative Element neben der sonst durchweg liberal angehauchten Lehrerschaft. Einzig Calo mit seiner Art, geistsprühend uns einen Gesamtüberblick über die Geschichte des Geistes und die Weltgeschichte zu geben, beleuchtete mit scharfen Zeichnungen die Entwicklung Deutschlands in dessen jüngeren Vergangenheit und belehrte uns über Zukunftsideen.

Hering war außerordentlich vertraut mit Geschichte und Ortskunde Stettins und hat das auch bekundet in den wertvollen 'Beiträgen zur Topographie Stettins in älterer Zeit', die er als Programmabhandlung 1843 veröffentlichte. Über eine Menge hierhergehörender Fragen klärte er uns Schüler auf; man bekam durch ihn allmählich ein vollständiges Stadtbild aus früherer Zeit. Er gewöhnte uns, den Teil Stettins rechts der Oder 'Laststaden' zu nennen, anstatt des erst durch Verkauderwelschung in der Franzosenzeit entstandenen Wortes 'Lastadie' — eine Belehrung, die noch heute allgemeine Nachachtung verdiente. Den Jacobikirchtum in seiner abgestumpften Verfassung, mit den vier Ecktürmen in der Krönung — nachdem bei der Belagerung unter Dufflinger die Spitze durch Brandkugeln vernichtet war —, pries er in dieser Form als das 'Wahrzeichen' Stettins, worauf Stettin alle Ursache habe stolz zu sein. Gewiß hatte er hierin recht, und der unschöne Versuch, den Turm wieder mit einer Spitze, die dazu einen architektonisch wenig ansprechenden Eindruck gewährt, versehen zu haben, mag manchem alten Stettiner wenig gefallen. — Wie die Zustände Stettins in seiner Jugend, in der Franzosenzeit, in den Freiheitskriegen gewesen waren, wurde uns von ihm oft aufs Genaueste wiedergegeben.

Bei der Lehrerschaft wie in der Stadt war Hering in hohem Grade beliebt. Er gehörte der Freimaurerloge an und war hier hochangesehener Meister vom Stuhl. Als er von der Schule schied, konnte er als der Senior aller pommerschen Schulmänner gefeiert werden. Die Schüler verehrten in ihm einen human denkenden Lehrer, der dabei durch den Ernst seines Wesens und die Würde seiner Persönlichkeit stets hochachtbar erschien.

5. Hermann Graßmann

[Über ihn: 'Herm. Graßmann, sein Leben und seine Werke' von Viktor Schlegel. Brockhaus 1878. — Aug. Müller, in der Zeitschrift für Sprachwissenschaft 1878. — G. Wandel a. a. O. — Festschrift zur Feier des 100. Geburtstages H. Graßmanns. B. G. Teubner 1909.]

Ein Doppelstern am Himmel der Wissenschaft. Überhaupt ein Polyhistor, ein vielseitig angelegtes Genie, das, wohin es die Fühler seines Geistes ausstreckte, schaffend, neugestaltend wirkte, vor allem aber Meister ersten Ranges in zwei wichtigen Wissenschaften: der Mathematik und der Sanskritforschung. Dabei eine Seele, durchsichtig und klar; wie ein Kind der ganze Mann.

Auch Hermann Graßmann ist aus dem Stettiner Gymnasium selbst hervorgegangen. Er war am 15. April 1809 zu Stettin geboren, Sohn des gleichfalls als Mathematiker und Naturforscher angesehenen Professors am Gymnasium

Justus Günther Graßmann, dessen Name besonders in dem sogenannten 'Graßmannschen Hahn' an der Luftpumpe und durch die Indizesbezeichnung der Kristalle verewigt ist. Als Schüler bekundete H. Graßmann wohl sein vielseitiges Interesse für alle Wissenschaftszweige, aber keine besondere Vorliebe für deren einzelne — auch nicht für die Mathematik. Lediglich der Musikunterricht bei Carl Loewe entfachte in ihm weitergehende Begeisterung, zumal da engere Freundschaftsbande den Tonmeister mit dem Graßmannschen Familienkreise verknüpften und Hermann noch privaten Unterricht von Loewe im Klavierspiel und der Harmonielehre empfing.

Graßmann studierte seit dem Herbst 1827 in Berlin, und zwar — der Überlieferung seiner Vorfahren getreu — zunächst Theologie, wobei ihn zuerst Neander anzog, dann Schleiermacher dauernd fesselte. Auch bei Marheineke und Hengstenberg hörte er, sowie mit Eifer beim Philologen Boeckh und beim Geographen Ritter. Ein mathematisches Kolleg hat er nie gehört. Mehr als das Hören galt ihm hauptsächlich das häusliche Studium. Zunächst widmete er sich keineswegs ausschließlich einer Wissenschaft, sondern suchte eine möglichst umfassende wissenschaftliche Bildung zu erwerben, als hätte er — wie sein jüngster Biograph Friedrich Engel urteilt — 'vorausgeahnt, daß es ihm einst zustatten kommen würde, mehr als ein Eisen im Feuer zu haben'. Auch in dieser Hinsicht war Schleiermachers Anregung von grundlegender Bedeutung für ihn. Er schreibt hierüber u. a.: 'Schon im zweiten Semester habe ich Vorlesungen bei Schleiermacher gehört, die ich aber nicht verstand, dagegen fingen seine Predigten an Einfluß auf mich zu gewinnen. Doch erst im letzten Jahre zog mich Schleiermacher ganz an, und obwohl ich damals mich mehr mit der Philologie beschäftigte, so erkannte ich doch nun erst, wie man von Schleiermacher für jede Wissenschaft lernen kann, weil er weniger Positives gibt, wie jede Untersuchung von der rechten Seite anzugreifen und selbständig fortzuführen und in den Stand setzt, das Positive selbst zu finden. Zugleich hatten auch seine Ideen selbst mich angeregt, seine Predigten mein Gemüt erweckt, und dies konnte nicht ohne Einfluß auf meine Grundsätze und meine ganze Denkweise bleiben.' In der Theologie wie Philologie machte Graßmann seine Staatsexamina. Für das philologische Examen, 1840, hatte er auch eine mathematische Aufgabe zu lösen; es galt, die 'Theorie der Ebbe und Flut' zu behandeln.

Es ist nicht festgestellt, ob die Wahl dieser Aufgabe, wie man vermutet, auf seinen eigenen, privatim geäußerten, Wunsch zurückzuführen ist; jedenfalls bezeichnet die Arbeit einen Wendepunkt für seine wissenschaftliche Betätigung, und sein Beruf zur Mathematik stand für ihn fest. Graßmann fand, daß sich mit Hilfe der geometrischen Addition und Multiplikation der Strecken — ein geometrischer Kalkül, der sich ihm schon seit 1832 aufgedrängt hatte — ein großer Teil der Entwicklungen in Lagranges Mécanique analytique übersichtlicher gestalten und bedeutend vereinfachen ließ und wandte nun — ein für damalige Zeit überaus kühnes Unterfangen — den geometrischen Kalkül auch auf die Laplacesche Theorie der Ebbe und Flut an. Er schaute zugleich weiter

und war sich darüber klar, daß die neuen von ihm entwickelten Methoden auch auf die ganze Geometrie und Mechanik Anwendung haben. Hier finden wir den Kern seiner späteren Ausdehnungslehre.

Graßmanns 'Ausdehnungslehre', welche der Festredner bei der Graßmann-Zentenar-Feier der Berliner Mathematischen Gesellschaft, Prof. Dr. Eug. Jahnke, 'eines der merkwürdigsten und hervorragendsten Werke aller Zeiten' nannte, erschien im Jahre 1844 unter dem Titel: 'Die Wissenschaft der extensiven Größe oder die Ausdehnungslehre, eine neue mathematische Disziplin, dargestellt und durch Anwendungen erläutert.' Da der Verfasser der neuen Wissenschaft — wie er im Vorwort hervorhebt — ihre Stelle im Gebiet des Wissens anweisen zu müssen glaubte, so gab er hierfür der streng wissenschaftlichen, auf die ursprünglichen Begriffe zurückgehenden Darstellung, die er als philosophische bezeichnet, den Vorzug. Jedenfalls läßt sich aus dieser philosophischen, durch Schleiermachers Geist genährten, Denkschulung und Gedankentiefe ein Rückschluß ziehen auf die Fruchtbarkeit seiner mathematischen Erfindung.

Graßmanns Ausdehnungslehre kommt auf das hinaus, was man heute als n-dimensionale Geometrie bezeichnet. Er verwirklicht hierbei eine Idee, die schon Leibniz (den er sehr verehrte, obgleich er später einmal sagte: Leibniz ist ein Kind gegen Newton) gefaßt hatte, indem er eine neue geometrische Analyse entwickelt — eine Methode, die räumlichen Gebilde unmittelbar der Rechnung zu unterwerfen. Das Eigentümliche dieser Methode besteht darin, einerseits der Konstruktion auf Schritt und Tritt zu folgen, andrerseits, jeden konstruktiven Schritt unmittelbar in die Sprache der Analysis umzusetzen. Auf diesem Wege findet er nun noch insbesondere eine rein geometrische Theorie der algebraischen Kurven und Oberflächen, das elektrotechnische Grundgesetz, das später Clausius noch einmal entdecken sollte, eine reine Theorie der Vokaltöne, die später von Helmholtz vervollkommnet wurde, und gelangt zu wichtigen Einsichten in die Prinzipien der mathematischen Wissenschaft. Die Begründung, die er für die Arithmetik und ihre Operationen gegeben hat, ist vorbildlich geworden.

Graßmann hat sich der durchschlagenden Erfolge seiner großen Schöpfungen nicht erfreuen dürfen; erst im letzten Jahre seines Lebens wurde sein Hauptwerk in erster Fassung, das seinerzeit fast spurlos an der mathematischen Welt vorübergegangen war (1862 hatte er es nach Euklidischen Grundsätzen umgearbeitet) neu aufgelegt. Auch sein Wunsch, an die Universität berufen zu werden, ging nicht in Erfüllung. Er mußte sein Genügen als Stettiner Gymnasialprofessor finden und freute sich, wenn sein origineller Geist und seine lebhafte Darstellungsgabe die Schüler dort anregte. Als ihm einst 1869 von dem Greifswalder Ordinarius wegen einer frei, aber richtig, durchgeführten Abiturientenarbeit, die jener dem Herkommen gemäß zu begutachten hatte, Vorhaltungen gemacht wurden, erzählte er uns Schülern solches und fügte hinzu: 'Ich hab' es ihm aber brühwarm gegeben!' Und die Antwort von Greifswald war dann: 'Kommen Sie doch zu uns an die Universität!' Dazu war es

nun damals zu spät für den großen Forscher, der schon so viele Enttäuschungen hatte erfahren sollen; und auch das Gehalt, das in Stettin nicht gering bemessen war, hatte hier mitzureden. Seit Jahren hatte er sich ja auch anderen Wissenschaftssphären mit erneuter und ganzer Kraft zugewandt: der Sanskritforschung und der Lautphysiologie, und in beiden Hervorragendes und Bleibendes geleistet, wovon seine Werke: 'Wörterbuch zum Rig-Veda', 1872—75, und 'Rig-Veda. Übersetzt und mit kritischen erläuternden Anmerkungen versehen', 2 Bde., 1876—77 (beides bei F. A. Brockhaus), sowie seine Abhandlungen in Kuhns Zeitschrift für vergleichende Sprachwissenschaft rühmliches Zeugnis ablegen.

Dem hohen Geistesfluge Graßmanns im Unterrichte allenthalben zu folgen, war nicht jedermanns Sache. Doch verstand er auch süßere Speise zu bieten, indem er der andächtig lauschenden Oberprima auf deren Bitten hin wieder Proben aus seinen übrigen Forschungsgebieten gewährte. So begründete er z. B. seine Einführung kurzgefaßter sinngemäßer Verdeutschungen gangbarer mathematischer Ausdrücke, wie: hälften für halbieren, Spat für Parallelepipedum ('Welch häßliches Wort! Die vorletzte Silbe piept so und die letzte Silbe hört sich so dumm an. Setzen wir doch dafür das gute alte deutsche Wort «Spat»!'). Oder er leitete uns auf geniale Weise die griechischen, römischen und nordischen Götternamen ab. Auch entwickelte er uns seine originelle Auffassung von der Entstehung der Zeichen für die römischen Zahlen. Ganz besonders anziehend waren Graßmanns Stunden über Akustik. Hier kam ihm sein musikalisches Genie zustatten. Er wies uns in diesen, akademischen Vorlesungen gleich zu achtenden, Belehrungen die unvergleichliche Größe Joh. Seb. Bachs nach. Auch sang er uns pommersche Volkslieder, die er selbst gesammelt und gesetzt, in der Unterrichtsstunde vor; so erinnere ich mich mit Entzücken des Liedes von der 'schönen Dorathee'. Auch die Loewesche Musik liebte er über alles und hatte zu den beiden Vokal-Oratorien für Männerchor 'Die eherne Schlange' und 'Die Apostel von Philippi', welche beide er nach ihrem allerdings bedeutenden Werte richtig einschätzte, Klavierauszüge angefertigt. Die ihm eigene liebenswerte Art seiner Persönlichkeit offenbarte er den Schülern in dem von ihm geleiteten Männergesangverein der Gymnasiasten ('Pater'-Verein; Pater war sein unter den Schülern geläufiger Beiname), — den Freunden in der Loge zu den drei Zirkeln, zu der auch Loewe gehörte, und zumal seiner geliebten zahlreichen Familie. Er starb, allerseits tief betrauert, zu Stettin am 26. September 1877.

6. Wilhelm Varges

Wer kennt ihn nicht, den unter dem Namen 'Publius' bekannten exakten Philologen, eine der Hauptgestalten in Hans Hoffmanns Novelle 'Das Gymnasium zu Stolpenburg'. Unzählige Anekdoten, Katheder- wie Schulhofblüten, schwirren auf allen möglichen höheren Schulen umher, die großenteils auf diese merkwürdige Persönlichkeit zurückzuführen sind.

Wilhelm Varges wurde geboren am 4. November 1805 zu Stettin, be-

suchte das Gymnasium bis Frühjahr 1823, war also auch Schüler von Ludwig Giesebrecht, der damals als sechster Lehrer der Anstalt die zweite Oberlehrerstelle bekleidete. Über Varges' Abgang berichtet das vom Direktor Schulrat Dr. Friedrich Koch abgefaßte Schulprogramm von 1823: 'Wilhelm August Varges aus Stettin, 17½ Jahre alt, war 8 Jahre Zögling des Gymnasiums, 1 Jahr Mitglied der ersten Klasse, erhielt das Zeugnis Nr. II; studiert zu Berlin Theologie.' Daß Varges ursprünglich Theologie studieren wollte, verdient Beachtung. Tatsächlich trat er — wie das Programm von 1877 berichtet — in Berlin das Studium der Philologie an, um es dann in Halle fortzusetzen, er, ein geborener Philologe. Von Neujahr 1828 gehörte er dem Gymnasium als Lehrer an, wurde Ostern 1831 Kollaborator, trat Ostern 1839 in eine ordentliche, Johanni 1844 in eine Oberlehrerstelle ein, erhielt 1852 das Prädikat Professor und hatte zuletzt als zweiter Oberlehrer die dritte Stelle der Anstalt inne. 1876 trat er in den Ruhestand. Das Schulprogramm von 1877 schreibt über ihn: 'Mit unermüdlicher Sorgfalt und der genauesten, man möchte fast sagen, mit peinlicher Gewissenhaftigkeit bemüht, das, wodurch er seine Schüler in ihrer sprachlichen Bildung und im Verständnis der klassischen Schriftsteller fördern zu können glaubte, in angemessenster Weise zu ordnen und ihnen zugänglich zu machen, hat er für seinen Unterricht vor allem diejenigen anzuregen und zu gewinnen gewußt, die es sich nicht verdrießen ließen, der ernsten Zumutung nachhaltiger Aufmerksamkeit, ehrlichen Fleißes und selbsttätigen Eingehens auf die ihnen dargebotenen Belehrungen nachzukommen. Als gründlicher Kenner der sprachlichen Eigentümlichkeiten des Griechischen und Lateinischen verstand er es, die Erklärung der Schriftsteller besonders von der grammatischen Seite her fruchtbar zu machen. — Die Pünktlichkeit in der Erfüllung aller seiner Obliegenheiten ist von der Art gewesen, daß in ihr nicht viele ihm gleichgekommen sein mögen, gewiß aber selten ihn jemand übertroffen hat.' Beweise seiner wissenschaftlichen Tätigkeit liefern die von ihm verfaßten Programme der Anstalt: im Jahre 1836 'C. Lucilii Satirarum quae ex libro tertio supersunt'; im Jahre 1846 'Über die Bedeutung und Geltung der lateinischen Partikel *con* in der Komposition mit Verben'. Varges war Jahrzehnte hindurch Ordinarius der Obersekunda und gab hier Lateinisch und in Unterprima Griechisch; später, nach Schmidts Tode, Griechisch in Oberprima. Er brachte große Teile der Syntax in ein von ihm erfundenes System, das er den Schülern nach und nach mitteilte, und im Anschluß woran er Übungen vornahm. Später hat er diese Syntax, von seiner Hand mit der zierlichen kleinen Schrift ins Reine gebracht, seinem früheren Schüler, dem Professor der Philologie Studemund, damals in Breslau, übersandt mit der Bitte um Begutachtung. Es wurde erzählt, daß Studemund zu seinem größten Schmerz niemals darauf geantwortet habe.

Der Unterricht bei Varges', einem überaus gelehrten und dabei allseitig sehr hoch geachteten Manne, litt an einer gewissen Trockenheit, man möchte fast sagen Pedanterie. Dazu kam seine etwas schwer verständliche, hin und wieder scharf pointierte Ausdrucksweise. Er war von hoher, schlanker Gestalt,

im Sommer mit einem dicken langschößigen Gehrock, im Winter mit kurzem Rock, wie leichtem Sommerüberzieher, bekleidet. Das bartlose, längliche Gesicht wies sehr selten die Spuren des Lächelns auf; nur ironische Züge pflegten seine wulstige Unterlippe, auf der eine Duellnarbe sichtbar, zu umspielen. Für seine Sprechweise war es typisch, daß er ausnahmslos das g als j und das j als g sprach, wodurch dem Ohr der Schüler manche seltsame Darbietung wurde. Wehe indes dem Schüler, der irgend zu lachen Miene machte. 'Sie lachen?' — so ließ sich dann wohl seine strafende Stimme vernehmen — '. . . einst werden Sie nicht lachen!' oder: 'Das werde ich mir konstatieren!' Und was er so androhte, das hielt er dann. Wer sich nicht auf seine komplizierte Unterrichtsmethode einzulassen verstand, vielleicht weil er dem genialen Geistesfluge und der dabei so schlichten und einfachen Theorie des Prof. Schmidt folgte, konnte als tüchtiger Schüler bei ihm sehr bald völlig ausgeschaltet werden. — Varges gab Ende der vierziger Jahre auch in Tertia Unterricht in der alten Geschichte, nach Giesebrechts Lehrbuch, und in den dreißiger wie vierziger Jahren in den mittleren Klassen auch Religionsunterricht. 1855 hielt er bei der Feier zum Geburtstage des Königs die Festrede, in der er einen 'Rückblick auf den Gang der preußischen Geschichte zur Belebung vaterländischer Gesinnung' gab. 1848/49 will man ihn mehrfach in demokratischen Versammlungen gesehen haben, wie er mit Eifer den konstitutionellen Gedanken Beifall zollte.

In Varges' phlegmatischem Temperament fand sich ein eigentümlicher Einschlag des Cholerischen vor. Dadurch gewann seine Persönlichkeit nicht nur das Gepräge des Strengen, sondern auch des äußerst Distinguierten. Daher er auch für seine Schüler schwer zugänglich erschien. Daß er im Grunde ein wohlwollendes Gemüt besaß, dafür hat er mannigfache Beweise geliefert. Alles in allem muß geurteilt werden, daß gerade seine Persönlichkeit mit ihrer trockenen Realistik eine notwendige Ergänzung zu dem ohnehin so reichlich durch Giesebrecht, Schmidt, Calo, Graßmann vertretenen und stark betonten Idealismus bildete. Varges starb zu Stettin den 20. Mai 1885.

7. P. Heinrich Balsam

Eine höchst liebenswürdige, jedem Schüler äußerst sympathische Lehrernatur und dabei ein ausgezeichneter Pädagoge. Er war Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaft in den mittleren Klassen. Sein Unterricht war klar und instruktiv; allenthalben verstand er auch bei der trockensten Materie etwas von seiner persönlichen Gefühlswärme einfließen zu lassen. In Quarta bildete er zusammen mit Georg Kern, unserm Ordinarius, das belebende Element der Klasse.

P. Heinrich Balsam war geboren zu Hirschberg am 13. November 1826 und gehörte dem Lehrerkollegium seit Ostern 1847 an. Dezember 1848 wurde er Kollaborator, Michaeli 1855 ordentlicher Lehrer und 7 Jahre darauf Oberlehrer. 1866 wurde er zum Stadtschulrat von Stettin berufen. Er starb zu allgemeinem Schmerz der Bewohnerschaft Stettins schon im Jahre 1881. Direktor Heydemann schrieb von ihm 1867: 'Die große Klarheit, mit welcher er seinen Schülern

auch die ihnen schwierigeren Gegenstände seiner Wissenschaft zugänglich machte, die Bestimmtheit und Folgerichtigkeit der Darstellung ebenso wie die Schärfe und Genauigkeit, mit welcher er auf sichere Auffassung der von ihm behandelten Abschnitte drang und sie stets von neuen Seiten zum Verständnis zu bringen suchte, alle diese Eigenschaften, welche ihn in hohem Grade auszeichneten, haben den wichtigen Unterrichtszweig, der ihm in einer beträchtlichen Anzahl von Klassen übertragen war, an unserer Anstalt zu einer sehr erfreulichen Blüte gebracht. Die Schüler, welche mit richtigem Erkennen den großen Wert des von ihm erteilten Unterrichts wohl zu würdigen verstanden, sind ihm deshalb aus vollem Herzen dankbar ergeben gewesen; sie sahen ihn mit um so größerem Bedauern aus ihrer Mitte scheiden, als er im Umgange mit ihnen den für die Ausübung des Lehrerberufs unerläßlichen Ernst mit freundlichem Entgegenkommen, mit Wohlwollen und liebevoller Teilnahme für die Förderung jedes einzelnen zu vereinigen wußte.' Desgleichen wird sein vorzügliches Verhältnis zu den Amtsgenossen gerühmt. Auch als Schulrat bewahrte Balsam der Anstalt Liebe und Wohlwollen, von der er in einer Rede, welche die Stellung der von ihm vertretenen Wissenschaft im Gymnasialwesen behandelte, Abschied genommen hatte. War aber später Gelegenheit vorhanden, Reden von ihm zu hören, so pflegten seine früheren Schüler das niemals zu versäumen, z. B. gelegentlich der hundertjährigen Wiederkehr des Geburtstages Alexanders von Humboldt. Dieser Festvortrag, in dem er nachwies, daß Humboldt trotz seiner von der überlieferten Kirchenlehre abweichenden Glaubensüberzeugung dennoch ein guter Christ gewesen sei, übte auf uns damalige Oberprimaner einen erhebenden Eindruck aus, und unvergeßlich haftet seine nachdrückliche Betonung der Vereinbarkeit von Glauben und Forschung in unserer Erinnerung. Balsam hat uns in der Stettiner Programmliteratur eine wertvolle Abhandlung hinterlassen: 'Die Konstruktion der Kegelschnitte aus gegebenen Bestimmungsstücken nach Newton princ. phil. nat. I. Sect. IV und V', 1853.

8. Georg Pitsch

Pitsch war ein Mann der Tat. Dabei ein Original! Grübelei und Klügelei mit dem Anschein wissenschaftlicher Vornehmheit war nicht seine Sache. Doch war er selber ein hervorragender Schüler der beiden Typen des Gymnasiums, Ludwig Giesebrechts (dessen Schwiegersohn er ward) und K. E. A. Schmidts. Beide dürften von gleichem Einfluß auf ihn gewesen sein. So war auch Pitsch von tiefer und gründlicher Wissenschaftlichkeit in den Fächern seines Unterrichts. Er war zu meiner Zeit der typische Ordinarius von Untertertia, gab aber schon damals Griechisch (worin er besonders stark war) und griechische Geschichte in Untersekunda. Er verband den Geschichtsunterricht mit der Lektüre griechischer Geschichtschreiber auf eine so gründliche, instruktive und dabei anregende Weise, daß sie zum Teil an die Anleitung eines akademischen Seminarleiters erinnerte. Später ist er in Varges' Stellen nachgerückt. Pitsch war von äußerster Gerechtigkeit; seine Bonhommie machte ihn bei Lehrern wie Schülern in hohem Grade beliebt, was durch seinen trockenen Witz nur ver-

mehrt wurde. 'Was wollen Sie hier? Gehen Sie doch spazieren!' war eine bei ihm gebräuchliche Wendung, und Bemerkungen wie die folgende einem Schüler gegenüber, der *agnus* etwas frei mit 'Schaf' übersetzt und diese Übersetzung damit entschuldigt hatte, daß 'Schaf' und 'Lamm' sich hier doch ziemlich gleich bleibe: 'So? Habe ich je zu Ihnen gesagt: Sie Lamm!?' — — gehörten nicht zu den Seltenheiten.

Pitsch war eine lebende Chronik des Stettiner Gymnasiums; ich selbst verdanke ihm manchen wichtigen Nachweis über dessen Geschichte.

Auch er gehörte zu den freier angehauchten Geistern Stettins. Alles Muckertum und Liebedienerei nach oben war ihm ein Greuel. Dabei war er eine durch und durch offene Seele und machte aus seinem Herzen keine Mördergrube. Einem später eingetretenen Kollegen, der besondere Protektion besaß und höhere Anwartschaften zu haben wähnte, sagte er einmal die verblüffenden Worte: 'Na, Ihnen direktert es wohl!' Als er 50 Jahre der Schule treu gedient hatte, soll er, wie berichtet ward, den Roten Adlerorden mit der Zahl 50 erhalten haben; doch legte der mannigfach wegen seiner freien Ansichten zurückgesetzte Mann jetzt auf die Auszeichnung keinen Wert mehr.

Neben seinem Hauptfach war Pitsch auch hervorragender Lehrer im Englischen und in der Botanik. Seinen alten Schülern hat er auch lange Zeit nach deren Abgange stets lebhaftes Interesse bewahrt. Er starb am 2. Febr. 1903.

9. Franz Kern

[Über ihn: Otto Kern, 'Franz Kerns Leben' in den Kleinen Schriften von Fr. K. I. Band, Zu deutschen Dichtern, Einleitung I—XXV, Berlin, Nicolaische Buchhandlung 1895.]

Franz Georg Gustav Kern war geboren zu Stettin am 9. Juli 1830. Er ward Zögling unseres Gymnasiums, das er Michaeli 1849 verließ, um in Berlin Philologie zu studieren. Wie manch einem tüchtigen Stettiner Abiturienten, erging es auch Kern, der trotz ausgezeichneter akademischer Lehrer während der Universitätszeit doch weitergehende Anregung seinen Stettiner Lehrern verdankte: — einen Giesebrecht, einen Schmidt fand er auf der Universität nicht. Beide blieben maßgebend für sein Leben, für seine Forschung und Forschungsmethode, für seine Pädagogik. Daneben war Bonitz' Einfluß von weitreichender Bedeutung für ihn, und auf der Universität Berlin Boeckh, Lachmann, Trendelenburg, Ernst und Georg Curtius. Nach beendigtem Studium kehrte er nach Stettin zurück, trat in das dortige königliche Seminar ein und begann seine Lehrtätigkeit am alten Gymnasium. Seine alten Lehrer wurden ihm jetzt Kollegen und Freunde. Mit Calo, dessen reiche Bücher- und Kupferstichsammlung er bewunderte, trat er in nahen Verkehr, und mit Hugo Ilberg und Richard Volkmann verband ihn herzliche Freundschaft. Von Stettin ging Kern als Subrektor an das neugegründete Gymnasium zu Pyritz und folgte 1860 einem ehrenvollen Rufe nach Schulpforta, wo ihn besonders innige Freundschaft an Corssen fesselte, zumal da beide Freunde der Schopenhauerschen Philosophie waren, sowie an Dietr. Volkmann und den jüngst als Professor der Philosophie in Leipzig verstorbenen Max Heinze.

Seine Tätigkeit an der berühmten Landesschule brachte für ihn zugleich mannigfachste erneute geistige Anregung. Hier vermählte er sich auch mit der Tochter des Stettiner Arztes Dr. Runge, mit der er zweiunddreißig Jahre in Freud und Leid zusammengelebt hat; 'des milden Sonnenscheins, den sie über sein Leben ausbreitete' — seine eigenen Worte — ist er sich stets dankbar bewußt gewesen. Und wie er seinen Lehrer L. Giesebrecht gerade als den 'Dichter des deutschen Hauses', wie ihn schon Vilmar gepriesen hatte, so hoch verehrte, so bot ihm selber, dem Dichterfreund und Denker, seine Häuslichkeit das schönste Glück. In Pforta setzte er in Kant und Schopenhauer, in Platon und Aristoteles seine philosophischen Studien fort und bereicherte die philosophische Literatur um seine wertvollen Forschungen über die eleatische Schule. Mit berühmten Gelehrten wie Überweg und Zeller trat er hierbei in nähere Beziehungen. Sein Ruf als hervorragender Pädagoge verbreitete sich mehr und mehr. Einem ehrenden Anerbieten folgend, übernahm er die Leitung des Oldenburger Gymnasiums, um dann in gleicher Eigenschaft nach Danzig und von dort nach Stettin, seiner Heimatstadt, an das neugegründete Stadtgymnasium zu gehen, das unter seiner Direktion bald kräftig emporblühte. Wie hoch die Behörde seine pädagogische Tüchtigkeit einschätzte, bewies sie 1881 durch seine Berufung an das Köllnische Gymnasium in Berlin als Kuhns Nachfolger. Hier starb er, unermüdlich tätig fast bis zum letzten Atemzuge, den 14. Dezember 1894.

Auch schriftstellerisch war Kern von großer Vielseitigkeit. Er war verdienstvoller Literarhistoriker und hervorragender Rückert- und namentlich Goetheforscher. Die zerstreuten literarischen Aufsätze sind bald nach seinem Tode als 'Kleine Schriften' in zwei Bänden gesammelt worden (Berlin, Nicolai [R. Stricker] 1895 und 98). Mit Scharfsinn und großer Sachkenntnis, dabei in kritischer Beleuchtung, werden in Bd. I die Dichter Ang. Silesius, Schiller, Rückert, Chamisso, Eichendorff, Uhland, Platen, Lenau, Arndt, Giesebrecht, Dahn behandelt. Der zweite Band dient der Goetheforschung, handelt in scharfsinnigen Untersuchungen vom philosophischen Dogmatismus, von Skeptizismus und Mystik und enthält ein genaues Verzeichnis von Kerns eigenen Schriften. Seine Goetheforschung befaßt sich einerseits mit dem Tasso, von dem er eine mustergültige revidierte Ausgabe mit Einleitung und Anmerkungen erklärender und kritischer Art (Nicolaische Buchhandlung 1893), sowie eine Schulausgabe mit Anmerkungen (1892) veröffentlicht hat; andrerseits mit Goethes Lyrik, zu der er einen ausgezeichneten Kommentar geboten hat (Nicolai 1889). Der Schule hat er außerdem noch eine Anzahl wertvoller Schriften gewidmet, so: 'Lehrstoff für den deutschen Unterricht in Prima' (Nicolai 1897); 'Deutsche Dramen als Schullektüre und Schulreden' (ebenda 1886 und 87). Epochemachend endlich wurden seine auf der Lehre seines Meisters K. E. A. Schmidt fußenden Schriften zum deutschen Unterricht ('Die deutsche Satzlehre' 1882, 'Grundriß der deutschen Satzlehre', 3. Aufl. 1896, 'Leitfaden für den Anfangsunterricht in der deutschen Grammatik', 2. Aufl. 1897 — sämtlich im Nicolaischen Verlag).

10. Hugo Ilberg

[Wir folgen hier der Schrift: Friedr. Theod. Hugo Ilberg. Erinnerungen an sein Leben und Wirken, für seine Freunde und Schüler zusammengestellt von Johannes Ilberg. Mit einem Bildnis in Lichtdruck. Leipzig, B. G. Teubner 1885.]

Hugo Ilberg wurde am 24. Juli 1828 zu Hohenmölsen, einem Städtchen unfern Weißenfels, geboren, wo sein Vater damals Gerichtsassessor war. Von einem Hauslehrer gründlich vorbereitet, wurde er in die Tertia der Fürstenschule Pforta, kurz vor deren dreihundertjährigem Jubelfeste, aufgenommen und errang in den einzelnen Klassen den ersten Platz. Der feinsinnige Steinhart, Koberstein der Literarhistoriker, K. Keil der gelehrte Kenner griechischer Inschriften, der Philologe Wolff, ein von Schulanekdoten umwobenes Professorenoriginal, regten ihn hervorragend an. Er bestand Ostern 1849 glänzend das Abiturientenexamen und studierte 1849—52 in Halle und Bonn. Vom politischen Leben wandte er sich voll Unmuts ab, als der König von Preußen die Kaiserwürde ausschlug; mit um so glühenderem Eifer indes trieb er seine Studien, zunächst bei den Philologen Bernhardy, Meier und H. Keil in Halle; doch fand er nicht das, was seine nach allem Hohen strebende Seele vollkommen hätte ausfüllen können. Belebend für sein Gemüt war seine 'literarische Reise' nach Weimar zur Feier von Goethes hundertstem Geburtstage. Joh. Ilberg teilt des Vaters Schilderung jener Goethetage (a. a. O. S. 11—15) mit; sie ist wert, daß das Goethe-Jahrbuch von ihr eingehend Notiz nimmt. Die *alma mater* am Rhein brachte ihm vor allem die interne Jüngerschaft Friedr. Ritschls, der damals auf der Höhe seiner hinreißenden Wirksamkeit stand. Ihn wählte sich der junge Philolog zum Leitstern. Neben ihm hörte er Welcker, den Philosophen Brandis, den Historiker Dahlmann, dessen Vorträge über deutsche Geschichte er bewunderte, dabei bedauernd, daß die von ihm so objektiv entwickelten Ideen der Reformationszeit nicht konsequent durchgeführt worden seien; denn: 'was könnte jetzt Deutschland sein!' Er schloß sich nahe an den jungen Dozenten der Philosophie Schaarschmidt an und verkehrte freundschaftlich mit K. Josias von Bunsens Sohne Georg. Auch Alfred v. Gutschmid trat er näher. Eine glücklich gelungene Preisarbeit über Leben, Werke und Kunst des Q. Ennius, deren Erfolg er mit Joh. Vahlen und Theod. Hug teilte[1]), gab zugleich Anlaß, mit einem Teil derselben zu promovieren. Bald darauf bestand er vor der Fakultät sein philologisches Staatsexamen mit vorzüglichem Gelingen.

Anfang 1853 trat Ilberg als Probekandidat an dem unter Ranke stehenden Friedrich Wilhelms-Gymnasium zu Berlin ein. Doch schon nach ganz kurzer Zeit wurde er dank einem glänzenden Zeugnis seines Meisters Ritschl an das Gymnasium zu Stettin in eine neu fundierte Stelle berufen. Mit herzlicher Neigung schloß er sich hier an seine Kollegen an, die, wie wir wissen und auch in der Ilbergbiographie bezeugt wird, 'zum großen Teil von hervorragender geistiger Bedeutung waren'. Damals stand die Anstalt noch unter der Leitung

[1]) Vgl. die authentischen Mitteilungen Vahlens über diese Arbeiten in dessen Ennianae poesis reliquiae, 2. Aufl. (Leipz. 1903) S. CXXXIV f.

des hochverdienten Direktors Hasselbach: daß neben ihm Männer wie Giesebrecht, Schmidt, 'der weitgereiste, geniale und schwungvolle Calo, der sich selbst als den letzten Romantiker Stettins bezeichnete', Graßmann, Loewe mächtige Anziehungskraft auf das vielseitig angelegte, kraftvoll emporstrebende jüngere pädagogische Talent ausübten, denen sich noch die jüngeren bedeutenden Lehrkräfte wie H. Bassow, G. Wendt, Fr. Kern, Rich. Volkmann, K. Schnelle, Arn. Hug, G. Pitsch anreihten, ist ebenfalls durch die Biographie bezeugt. Ebenso verband ihn mit K. Peter, dem alten Portenser, der 1854 Hasselbach im Direktorat ablöste, bald herzliche Freundschaft. Mit Vorliebe pflegte Ilberg mit seinen Sekundanern und Primanern lateinisch zu dichten. Eine mir vorliegende, jetzt im Besitze Joh. Ilbergs befindliche Sammlung der besten aus solchen Übungen hervorgegangenen Leistungen legt Zeugnis davon ab, was man damals unter Ilbergs Leitung darzubieten vermochte. Es sind die *Carmina latina, composuerunt cives classis primae et secundae gymnasii Sedinensis selecti, tomi VII*, 1856—57. Wir finden darin Epigramme auf große Männer, Stimmungsbilder aus der Seestadt, Apotheosen, Übersetzung größerer Dichtungen (z. B. 'Die drei Schiefertafeln' von Chamisso), und als Autoren Namen, die später z. T. bedeutenden Klang gewannen, wie Ernst Küster, der Chirurg, Emil Pfundheller, der Gymnasialdirektor, Heinrich Pfundheller, der Pfarrer, Ernst Bindemann, Professor der Theologie, Anton Dohrn, der Zoologe, Wilhelm Studemund, der Philologe, Otto Gierke, der Jurist.

Wenn so Ilbergs Stettiner Zeit begreiflicherweise besondere Berücksichtigung erfordert, so sei doch vorweg sein ferneres reiches und fruchtbringendes pädagogisches Wirken in Kürze geschildert. Von Stettin, wo er zuletzt unter Heydemanns anregender Direktion seine Tätigkeit versah, folgte er 1858 einem Ruf an das Klostergymnasium in Magdeburg. Bei dieser Gelegenheit ward ihm auch das uns bekannte Album mit den Porträts von neun gefeierten Kollegen als kostbare Erinnerung an seine Stettiner Wirksamkeit gewidmet. In Magdeburg übernahm er nach kurzer Zeit auch die Leitung des mit dem Pädagogium zum Kloster U. L. Frauen verbundenen Kandidatenkonvikts als Nachfolger des bekannten Pädagogen Deuschle, genoß indes bald eines so weitgehenden pädagogischen Rufes, daß er schon 1861 dem ehrenden Antrag, an das Großherzogliche Gymnasium nach Weimar zu gehen, Folge gab. Hier war damals noch die Erinnerung an die große Zeit lebendig; hier lebten und wirkten ein L. Preller, Ad. Schöll, Dingelstedt und Liszt. Doch schon 1862 ward Ilberg als Rektor an das Gymnasium zu Zwickau berufen, 1871 in gleicher Eigenschaft an St. Afra zu Meißen, und beiden Anstalten ließ er sein 'ausgesprochenes Talent zum Organisieren' in reichem Maße zugute kommen. Die eigentliche Blütezeit seines Wirkens im Großen aber war ihm für Dresden vorbehalten, da er 1874 als Rektor an das dort neu gegründete Königliche Gymnasium berufen ward. Hier wirkte er bis nahe an sein Ende 1883, die letzten dreieinhalb Jahre zugleich als Geh. Schulrat für die Gymnasialangelegenheiten im Königl. Ministerium des Kultus und des öffentlichen Unterrichts. In den letzten Zeiten war seine Gesundheit bei so gewissenhafter Ausübung seiner vielverzweigten Tätigkeit schwankend

geworden. Am 7. März 1883 entließ er seine letzten Abiturienten. Erholungsreisen nach schwerer Erkrankung hatten nicht den gewünschten Erfolg. Am 30. Nov. 1883 hauchte er seine treue Seele aus. Bezeichnend für Ilbergs Leben und pädagogisches Wirken ist jene Aufforderung an seine Jünger, wie er sie in einer Rede selbst geprägt: 'Laßt euer ganzes Leben, euer Denken, Wollen und Tun von Ideen durchdrungen sein!' Wie starke Wurzeln dieser Grundsatz in den Gemütern seiner Schüler geschlagen, wie sehr er hiermit die exakte Anleitung zu Beherrschung klassischer Latinität zu verbinden verstand, dafür sprechen Zeugnisse hervorragender Stettiner Schüler aus seiner Zeit. So schrieb mir 1910 Geh.-Reg. Rat Prof. Dr. Hugo Lemcke, der bekannte Provinzialkonservator von Pommern und langjährige hochverdiente Direktor des Stettiner Stadtgymnasiums: 'Hugo Ilberg hat mir sehr nahe gestanden und ich ihm. Er vertrat, als ich in Unterprima war, den erkrankten Schmidt als Ordinarius und unterrichtete im Lateinischen das ganze Semester hindurch. Er war soeben von der Universität gekommen und stak noch ganz und gar von der Schule unangekränkelt in dem Banne Ritschls und seiner streng kritischen Richtung. Konjekturalkritik war sein Leben; daneben war er Versifikator *par excellence* und steckte auch uns damit an. Den ganzen Sonntagvormittag widmete er mir und dem etwas jüngeren Hugo Klotz, und das blieb bei, bis ich die Schule verließ. Er führte uns in das Arbeitsfeld Ritschls ein; Ennius, Plautus, Terenz, das archaische Latein wurden uns vertraut. Ganz besonders bin ich ihm dafür dankbar, daß er uns auch in die Geschichte der griechischen und römischen Literatur einführte und mir Otfried Müller in die Hand gab. Kurz, er war anders als alle die anderen von mir so geliebten Lehrer und eine wertvolle Ergänzung zu ihnen. Manchem war er zuerst durch seinen Dialekt mitunter unverständlich, und auch ich habe sein Zitat *'tade dela, scantide muros'* nicht sofort begriffen. Auch auf Spaziergängen im kleineren Kreise verkehrte er mit uns stets wie ein Peripatetiker in philosophischen Gesprächen. Er hat großen Einfluß auf mich gehabt, bestärkte mich in dem Entschluß, Philologie zu studieren und veranlaßte mich, nach Bonn zu gehen, damit ich Ritschl hörte. Ich blieb auch, als er Stettin verlassen hatte, noch lange mit ihm in brieflichem Verkehr'. Und Heinr. Pfundheller, Pfarrer an St. Jacobi zu Berlin, schreibt mir: 'Er war sehr jung, als er ans Gymnasium kam, und ganz begeistert für seinen Beruf. Deshalb riß er auch die Schüler mit sich fort. In Sekunda hatte er Lateinisch. Er benutzte den Unterricht, in neuer Weise zu wirken. Es kam ihm darauf an, eine innere Stellung zur lateinischen Sprache und Lektüre in dem Schüler zu beschaffen. Das gelang ihm auch in hervorragender Weise. Um Verständnis für die lateinischen Dichter zu wecken, ließ er uns selbst lateinisch dichten. Ilberg ist einer der originellsten Lehrer, die ich kennen gelernt habe.' — —

Ein Lebensbild der sympathischen Gestalt Carl Loewes, der gleichfalls jenem intimeren Kreise angehörte, dieser Gruppe idealer Persönlichkeiten einzuverleiben, war nicht angängig. Und doch war gerade er es, der — ge-

meinsam mit Giesebrecht — kraft seiner Kunst der Anstalt die Seele einhauchte. Nicht nur der Musiker der Anstalt war er, sondern zugleich wissenschaftlicher Gymnasiallehrer, der in früheren Zeiten auch im Griechischen, in der Mathematik, der Naturwissenschaft unterrichtet hatte. Diese seine Gesamttätigkeit als Lehrer des Stettiner Gymnasiums quellenmäßig zu schildern, wird Aufgabe einer besonderen Studie sein.

Hier nehme ich Abschied von dieser Galerie erlauchter Lehrer und Männer; ich vermag es nicht besser zu tun, als indem ich mich auf zwei ihrer hervorragenden noch lebenden Schüler berufe. Otto Gierke schreibt unter dem 18. Okt. 1908 an Prof. J. Ilberg: 'Eine solche Fülle bedeutender und eigenartiger Persönlichkeiten, wie sie damals in Stettin zusammenwirkten, findet sich wohl nicht leicht wieder an einem Gymnasium vereint. Und gibt es sie heute noch? Ich bin jedenfalls dem Geschick sehr dankbar dafür, daß infolge so günstiger Umstände für mich die Schulzeit, wenn ich an sie zurückdenke, in hellem Sonnenlicht strahlt.' Und Hugo Lemcke schließt seinen oben erwähnten Brief mit den Worten: 'Fürwahr, es war ein ganzer Kranz groß angelegter und groß denkender Männer, dem ich meine Schulbildung verdanke, und mit aufrichtigem Danke blicke ich, jetzt ein 74er, auf jene Zeit zurück; denn von jedem unter ihnen ist mir ein gutes Erbteil geblieben, das ich in eigener Lehrtätigkeit wieder der Jugend widmen konnte.'

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

DIE FORDERUNG DES TAGES

Die Forderung des Tages zu erkennen, um alsbald Hand anzulegen und sie zu erfüllen, was könnte es Wichtigeres, Dringlicheres, Notwendigeres geben? Einem Buche, das schon durch seinen Titel verheißt, solch hohem Begehren zu genügen, darf man sich mit großen Erwartungen zuwenden. Und es steht manches in Wilhelm Ostwalds dickleibigem Band mit dem etwas anspruchsvollen Titel[1]), dem man nicht abstreiten kann, daß es eine Forderung des Tages darstellt; aber in der Grundauffassung dessen, was der Tag am gebieterischsten von uns fordert, werden wir uns mit Ostwald wohl niemals verständigen können.

Es handelt sich nicht um ein einheitliches Werk, sondern um eine Sammlung von nicht weniger als 50 Aufsätzen, die, in 6 Abteilungen gegliedert (1. Allgemeine Energetik, 2. Methodik, 3. Psychologie und Biographie, 4. allgemeine Kulturprobleme, 5. die internationale Hilfssprache, 6. Unterrichtswesen), eine Art Querschnitt durch Ostwalds vielseitiges Schaffen bilden und durch die innere Einheit einer in sich geschlossenen Lebensauffassung zusammengehalten werden. Das bringt zwar viele, auch wörtliche Wiederholungen mit sich, aber langweilig wird Ostwald nie, und mit Vergnügen folgt ihm der Laie auf manches ihm an sich fernliegende Gebiet und bewundert die Energie des Denkens, mit der der Forscher den Problemen zu Leibe geht und bisweilen solche erkennt, wo man sie am wenigsten vermutet hätte, z. B. gegenüber den Begriffen Denknotwendigkeit und Naturgesetz. Besonders einleuchtend war uns wieder das von Ostwald seit 1896[2]) öffentlich vertretene System der Energetik als Grundlage der Naturerklärung, das in der Tat geeignet und bestimmt scheint, den wissenschaftlichen Materialismus abzulösen.

An dieser Stelle müssen wir uns auf eine kurze Erörterung derjenigen Themata beschränken, welche für die Leser dieser Monatsschrift von Interesse sind. Es sind das u. E. Ostwalds Kulturtheorie und ihre Anwendungen auf die Lebensauffassung, die Wissenschaften, speziell die philologisch-historischen, und den Unterricht.

Und da müssen wir denn gleich von vornherein gegen Ostwalds Kulturtheorie unsern schärfsten Widerspruch erheben und bekennen, daß wir die Bekämpfung dieses Begriffes von Kultur, der hier auf den Altar gehoben wird, für eine 'Forderung des Tages' halten, die wichtiger ist als alle die Dinge, für die Ostwald streitet. Natürlich legt er auch hier den Energiebegriff zugrunde und bezeichnet als Maßstab der Kultur den Nutzeffekt bei der Umgestaltung der rohen Energien für menschliche Zwecke (S. 54). Kulturfortschritte bestehen demgemäß entweder in einer zweckmäßigeren Transformation der eigenen, körperlichen Energie, oder in der wirtschaftlichen, d. h. zu eigenen Zwecken erfolgenden Verwertung fremder Energien (S. 57). Die menschliche Kulturgeschichte erscheint derart als Geschichte der Technik (S. 60), und so kann Ostwald die Mittel der eigentlichen Kultur mit denen der wissenschaftlichen Technik identifizieren (S. 67) und ganz unbefangen von einem 'Kulturgrad der Dampfmaschine' sprechen (S. 486). Organisationen wie das Recht, der Staat dienen nur zur zweckmäßigeren Verwertung der Energien (S. 63), und die Ansicht, die Kulturhöhe eines Volkes oder einer Zeit bemesse sich nach der Anzahl der Zentner Kohle, Eisen und andrer Bodenschätze, die in einem Jahre zutage gefördert werden, wird nur insofern berichtigt, als der Maßstab nicht stimme, solange verschwenderisch mit diesen Produkten umgegangen werde (S. 66). Man erkennt aus diesen Beispielen, daß es sich nicht bloß

[1]) Die Forderung des Tages. Leipzig, Akademische Verlagsgesellschaft m. b. H. 1910, 603 Seiten.

[2]) Vgl. den Lübecker Vortrag 'Die Überwindung des wissenschaftlichen Materialismus' in Ostwalds 'Abhandlungen und Vorträgen', 1904.

um eine Frage der Namengebung handelt, indem etwa Ostwald 'Kultur' nennte, was richtiger Zivilisation oder technische Kultur oder Sachenkultur oder ähnlich hieße; sondern er erkennt überhaupt neben dieser keine andere an. Nirgends findet sich die bescheidenste Andeutung, daß zur 'Kultur' auch die ethischen und ästhetischen Leistungen gehören, geschweige denn, daß sie die Hauptsache dabei sind; mit eigensinniger Einseitigkeit wird immer und ausschließlich nur die intellektuelle Entwicklung ins Auge gefaßt. Wohl findet sich einmal die kühne Prophezeiung, die ethischen Fortschritte würden bald einen ebenso rapiden Lauf nehmen wie ihn jetzt die technischen haben (S. 272), aber das wird weder irgendwie begründet, noch als für die Kultur wesentlich bezeichnet. Es bleibt eine isolierte Bemerkung. Begreiflich, daß die neuesten Fortschritte der Flugtechnik Ostwald zu begeisterten Dithyramben hinreißen und er von ihnen das Entstehen ganz neuer Menschen erwartet, die den jetzigen außerordentlich überlegen sein werden (S. 412), so wie der Autofahrer dem Droschkenkutscher überlegen ist, um einen Lieblingsvergleich Ostwalds zu wiederholen; begreiflich auch, daß er mit einem unverwüstlichen, siegesfrohen Optimismus der Zukunft entgegensieht.

Auch wir sind keine Schwarzseher und wollen keine sein, schon deshalb nicht, weil der Pessimismus wenigstens auf Durchschnittsmenschen lähmend wirkt und wir ein recht reichliches Teil guter Zuversicht für unsere Alltagsarbeit gar nicht entbehren können. Wir glauben, trotz vielem, an den Adel der Menschennatur und glauben insbesondere an die Jugend; deshalb nennen wir uns Idealisten. Aber als ein verhängnisvolles, trügerisches Blendwerk, das die Nachtseiten der Wirklichkeit hinwegtügt und dadurch die Kräfte des Widerstandes lähmt und ausschaltet, lehnen wir jenen kurzsichtigen, oberflächlichen Optimismus ab, der sich lediglich auf die intellektuelle Fortentwicklung der Menschheit gründet. Es hat einen tiefen, von Ostwald nur nicht erkannten Sinn, daß die großen Religionen alle pessimistisch gestimmt sind (S. 401); darin spricht sich eine Lebenserfahrung aus, die auf einer tieferen Einsicht in 'das Menschliche im Menschen' (S. 412) beruht, weil sie nicht allein und auch nicht vorzugsweise den Intellekt ins Auge faßt. Nicht dieser, um es gerade herauszusagen, sondern der Wille ist die Grundkraft der Kulturgeschichte. Nicht der Inhalt aller menschlichen Tätigkeit besteht in der Besitzergreifung und Nutzbarmachung der rohen Energien (S. 390), darin besteht nur ihre Form; den Inhalt setzen ihr die Zwecke des Menschen, und nicht im Nutzeffekt, sondern in der Natur der Zwecke liegt der Maßstab der Kultur. Kultur ist Willenskultur, oder sie verdient diesen Namen nicht. Je höher die Zwecke sind, auf deren Befriedigung der Wille gerichtet ist, und je vollkommener diese höchsten Zwecke erfüllt werden, um so höher steht die Kultur. Selbstverständlich liegen aber die höchsten Aufgaben des Menschen in dem, was ihn als höchstentwickeltes Geschöpf vor den übrigen auszeichnet, und nicht in dem, was er mit ihnen gemein hat, also in dem reicheren, feineren und intensiveren Seelenleben, von dem die Intelligenz nur eine Seite ist. Die menschliche Gesellschaft beruht vor allem auf den Willenskräften ihrer Glieder; individuelle und soziale Ethik müssen deshalb in ihr als die höchsten Kulturgüter gelten, und eine Kulturtheorie, die sie einfach ignoriert, muß an ihrer Unzulänglichkeit sterben. Das hindert aber nicht, daß man sie energisch bekämpfen muß. Ist es doch diejenige Ansicht, welche das keineswegs schon völlig hinter uns liegende Zeitalter des theoretischen und praktischen Materialismus beherrscht hat, und Verwüstungen genug hat sie mit ihrer Vergötterung der Technik, die doch zumeist nur den äußeren Behaglichkeiten des Lebens dient, und der unausgesprochen darin liegenden Verherrlichung des Lebensgenusses in Köpfen und Herzen schon angerichtet. Sie schafft in Durchschnittsmenschen — und das sind wir doch zumeist — jene satte, faule Philisterzufriedenheit, die keine Aufgaben an sich und andern mehr kennt, weil sie's schon so herrlich weit gebracht hat, verschleiert unserm Blick die Aussicht auf die Höhen, die es erst zu ersteigen gilt, und verdunkelt die Einsicht, daß uns nur die Kulturfort-

schritte wahrhaft nützen, die wir uns innerlich zu eigen gemacht haben. Sie berauscht sich am Anblick der beständig vervollkommneten Verkehrs- und Beleuchtungsmittel und vergißt, daß 'die Seele aller Verbesserungen immer die Verbesserung der Seele ist'.[1]) Zwischen ihr und unserer Auffassung von Kultur gibt es keine Versöhnung; wir halten sie für falsch, für niedrig und in ihren Wirkungen für verderblich. Wenn wir aber recht damit haben, daß der Wille der mächtigste Kulturfaktor ist, dann wäre nach Ostwalds eigener Darlegung kein Grund zu besonders starkem Optimismus vorhanden, denn 'von allen Seiten der menschlichen Geistesbetätigung', sagt er (S. 146), 'ist heute keine weniger vollkommen entwickelt als die Fähigkeit zu wollen. Auf zehn Menschen mit hervorragendem Intellekt kommt höchstens einer mit hervorragendem Willen'. Ob das richtig ist, kann hier unerörtert bleiben.

Das aber sei hervorgehoben, daß Ostwald an einer einzigen Stelle selbst den Weg zeigt, der zur Überwindung seines falschen Kulturbegriffs führt, und seinen Satz, Natur sei der gesamte Inhalt unserer Erlebnisse (S. 203), geradezu wieder aufhebt. Er bekämpft nämlich bei Besprechung des Glücksproblems (S. 273) die Auffassung, welche in der Natur ein bewußt wollendes, schlaues und rücksichtsloses Wesen erblickt. Dadurch beraube man sich 'des großartigsten und für den ethischen Optimismus wirksamsten Gedankens, daß nämlich alle Ethik, aller Optimismus und alles Wollen überhaupt in die sogenannte Natur erst durch den Menschen gebracht wird. Erst wenn man sich von der gänzlichen Gleichgültigkeit der sogenannten Natur gegen alle diese menschlichen Wendungen und Wertungen überzeugt hat, beginnt man die unübersehbare Großartigkeit des Gedankens zu erfassen, daß alles, was gut und wertvoll in und um uns ist, als Menschenwerk angesehen werden darf und muß, und daß wirklich der Mensch der Schöpfer alles Guten ist'. Wieder eine ganz isolierte Bemerkung, der wir aber diesmal durchaus zustimmen, indem wir uns nur eine religiöse Deutung der dargelegten Tatsachen vorbehalten. Damit spricht Ostwald selbst unzweideutig aus, daß gerade die wertvollsten unserer 'Erlebnisse' nicht in der 'sogenannten Natur' inbegriffen sind, daß es außer dieser noch ein anderes, höheres Reich gibt, und daß dies, vermöge seiner Überordnung, die eigentliche geistige Heimat des Menschen ist. Man braucht den Gedanken nur fortzuführen, und man wird notwendig auf unsern, nicht auf Ostwalds Kulturbegriff kommen.

Dennoch hat sich Ostwald gerade in seiner Theorie des Glücks ganz einseitig von diesem bestimmen lassen, indem er lediglich die Menge, nicht aber die Richtung und den Zweck der Energiebetätigung berücksichtigt, von der die Glücksempfindung abhängt. Seine Behauptung, Entwicklung, als eine beständig zunehmende Anpassung an die vorhandenen Existenzbedingungen, bringe auch ein beständig zunehmendes Behagen des Einzelwesens an seinem Dasein mit sich (S. 402), so daß die Menschen heute viel leichter glücklich werden könnten als ehedem (S. 272), wird durch offenkundige Tatsachen widerlegt. Gerade dank der Technik ändern sich eben auch die Existenzbedingungen beständig, so daß die Anpassung immer von neuem zu vollziehen ist, und zwar geschieht die Änderung durchaus nicht nur in günstigem Sinne. Worin die Behaglichkeit der modernen Lebenshetze gegenüber den so viel primitiveren, 'weniger menschenwürdigen' Zuständen vor hundert Jahren bestehen mag, möchte schwer zu sagen sein. Das Telephon ist eine prachtvolle Erfindung und das Auto auch, aber behaglich, nein, behaglich machen sie das Leben wirklich nicht.

Und wie prekär es mit den Glücksmöglichkeiten des modernen Kulturmenschen steht, das mag man etwa in Vierkandts vortrefflichem, sehr ernst stimmendem Buche 'Naturvölker und Kulturvölker' (Leipzig 1896) nachlesen. Im Vertrauen auf Ostwalds Glückstheorie wird, wer es ernst nimmt, nur Enttäuschungen erleben. Auch hier kann uns nur Verinnerlichung helfen. Unabhängig von den äußeren Exi-

[1]) Zitiert bei Fr. W. Foerster, Sexualethik und Sexualpädagogik, 2. Aufl., S. 113.

stenzbedingungen und Zufälligkeiten des Lebens werden wir ja natürlich niemals, aber das Glück, das wir durch Anpassung an sie gewinnen, dürfte kein sehr zuverlässiges und haltbares Gebilde sein. Wir wollen es doch lieber etwas tiefer verankern.

Wir wenden uns zur 'Theorie der Wissenschaft'. In dem so überschriebenen Abschnitt steht viel Treffliches; ebenso in dem ihn teilweise berichtigenden Kapitel 'System der Wissenschaften'. Ansprechend ist die Einteilung aller Wissenschaften in reine und angewandte, und die Gliederung der ersteren nach den drei Hauptbegriffen Ordnung, Energie, Leben; durchaus sachlich auch die Darlegung der Unterschiede des Verfahrens bei den reinen und bei den angewandten Wissenschaften: hier möglichst vollständige Auflösung eines gegebenen Komplexes in seine wissenschaftlich faßbaren Teile, während jene viele Komplexe zusammen betrachten, um aus ihnen das Gemeinsame zu entnehmen, auf die vollständige Analyse des einzelnen Komplexes aber ausdrücklich verzichten. Das Abstraktionsverfahren der reinen Wissenschaften ist daher bei den angewandten nicht zulässig. Sonderbar genug, daß es trotzdem an andrer Stelle heißt, der Unterschied der Methode zwischen beiden Gruppen liege im Entwicklungsbegriff, der im älteren Wissenschaftsbetrieb nur in rudimentärer Form anzutreffen sei. Nun, jedenfalls ist er in den Geisteswissenschaften reichlich viel eher angewendet worden als in den Naturwissenschaften, wie er ja ihrem Forschungsgebiet auch viel gemäßer ist als dem der Natur, und schon ein Menschenalter vor Darwins revolutionärer Tat hatte ihn sich die Historie vollständig angeeignet. Es ist gar nicht der Entwicklungsbegriff, der die beiden Gruppen der Wissenschaften trennt, sondern es ist die verschiedene Art der Forschungsobjekte und die darauf begründete Verschiedenheit der Methoden. Vom Eindringen der experimentellen Methode in die Geschichtswissenschaft kann daher immer nur cum grano salis geredet werden, selbst da, wo es sich um Soziologie, um Betätigung der Kollektivpsyche handelt. Die Herren Naturforscher mögen aber in ihrer von keinerlei Sachkenntnis getrübten Unfehlbarkeit gegen 'die vollkommene Unfruchtbarkeit der geisteswissenschaftlichen Methoden' (S. 403) zetern soviel sie wollen, das wird die Historiker nie abhalten, auch in der Individualpsyche einen vollberechtigten Gegenstand ihrer Forschung zu sehen und die dazu erforderliche Methode zu handhaben. Es ist abgeschmackt, ihrer Arbeit die Fruchtbarkeit abzusprechen, weil sie das Prophezeien nicht ermögliche. Selbst Ostwald gibt einmal zu, daß noch etwas anderes nötig ist, nämlich eine 'Grundlage für unsere aktive Teilnahme an der Gestaltung unserer öffentlichen Verhältnisse', und nennt als solche bürgerliche Rechtskunde und die Elemente unserer politischen Organisation. Diese Dinge dürfen aber nicht in der Luft schweben, sondern müssen in ihrem Werden aufgezeigt werden; wer den Entwicklungsbegriff so hoch einschätzt wie Ostwald, sollte das doch am wenigsten verkennen. Wohl liegt im Historismus eine große Gefahr, wie Ostwald mit Nietzsches Worten überzeugend auseinandersetzt und die Kulturgeschichte des vorigen Jahrhunderts eindringlich lehrt; aber in historisch-politischem Verständnis liegt auch eine große Kraft, die mehr als bisher zur Geltung kommen muß. Daß man aber Geschichte der Institutionen nicht lebendig machen kann, wenn man die lebendigen Menschen nicht kennt, die sie gemacht, gehandhabt und zerstört haben, das mag Ostwald vielleicht nicht anerkennen, es ist aber doch so. Um der Vergangenheit willen, der er jedes Recht abstreitet, treiben wir gar nicht Geschichte, sondern um der Gegenwart und Zukunft willen, und wissen, daß wir damit Nützliches und Notwendiges tun. Selbst das Prophezeien ermöglicht solch 'unfruchtbares' Tun gar nicht so selten; man kann z. B. mit Bestimmtheit voraussagen, daß eine jede Revolution, die nach dem Rezept von 1789 verführe, genau so wie jene erste Fiasko machen würde, weil sie auf gänzlicher Unkenntnis der Massenpsychologie beruhte.

Ostwalds eigener Patrouillenritt ins historische Land zeigt jedenfalls, daß auch der hervorragendste Chemiker und Energetiker nicht aus dem Handgelenk über

historische Dinge sachgemäß urteilen kann. Seine Behauptung, die Renaissance sei nur Unterbrechung einer hoffnungsvollen Entwicklung gewesen, und das antike Vorbild habe, weil es als absolutes und unerreichbares Muster betrachtet wurde, wie ein Frühlingsfrost die edeln Keime zerstört, scheitert speziell in bezug auf die bildenden Künste, die er ausschließlich heranzieht, an der Tatsache, daß das antike Vorbild für die Malerei der Renaissance überhaupt nicht, für ihre Plastik und Architektur nur vorübergehend und in Nebendingen maßgebend gewesen ist, bis erst die Spätrenaissance eines Palladio und Sansovino sich enger an die Antike anlehnte. Gerade das ist ja so unendlich charakteristisch für die Renaissancekünstler, daß sie von keinem absoluten Muster etwas wissen wollten, sondern der Antike mit freier Bewunderung gegenüberstanden, zwar von ihr lernend, aber doch verzehrt von dem Ehrgeiz, sie durch eigene Leistungen womöglich zu übertreffen. Nur weil die Kunst der Renaissance, als Ganzes betrachtet, keine Renaissance der alten Kunst war, ist es erklärlich, daß neuerdings, besonders von H. St. Chamberlain und L. Woltmann, ernstlich die These hat verfochten werden können, sie sei ein völlig originales Erzeugnis germanischen Geistes.[1]) Was aber diejenigen Seiten der Renaissancekultur betrifft, die tatsächlich starken antiken Einschlag aufweisen, also die Literatur, die Staatstheorie, die ganze Lebensauffassung, so haben schon Kenner wie Jakob Burckhardt, Brandi u. a. darauf hingewiesen, daß die große Ähnlichkeit keineswegs auf bloßer Nachahmung beruht, sondern auf innerer Verwandtschaft der Zustände mit denen der Spätantike, also ein organisches Produkt der Verhältnisse ist.[2]) Ostwalds Vorwurf zerfließt damit in nichts; seine Abneigung gegen die Antike resp. die Schätzung, die sie bei den Philologen und Historikern genießt, hat ihm wohl diesen Streich gespielt.

Die letzte Gruppe der Aufsätze in der 'Forderung des Tages' ist überschrieben 'Unterricht'; der Gegenstand wird aber auch vorher schon öfter gestreift, während sich anderseits ein erheblicher Teil der Ausführungen des letzten Abschnitts auf den Universitätsunterricht bezieht. Das Recht, in Fragen des Mittelschulunterrichts mitzusprechen, leitet Ostwald davon her, daß er als junger Privatdozent in der Dorpater Realschule nebenamtlich einige Stunden Naturkunde erteilt hat (S. 2 f.), eine etwas magere Qualifikation, die ihn wohl nur in seinen eigenen Augen zum 'Fachmann' macht (S. 514). Aber insofern ist er es unfraglich im weiteren Sinne, als er Jahrzehnte lang ein überaus erfolgreicher Universitätslehrer gewesen ist und als solcher sich sehr wohl ein Urteil über allgemeine pädagogische Fragen bilden konnte, und so vermag er denn (S. 146 f.) ganz Vortreffliches über die für einen guten Lehrer wesentlichen Eigenschaften zu sagen; er nennt in erster Linie die Fähigkeit der Willensübertragung, die Kunst, im Schüler selbst die Fähigkeit des Wollens zu entwickeln, und die Begeisterung für den Gegenstand. Der Mittelschullehrer, der nicht erwachsene Männer vor sich hat, die in freier Hingebung an eine selbstgewählte Aufgabe arbeiten, hat allerdings daneben noch andere Eigenschaften nötig, die wir hier nicht breittreten wollen. Ohne allerlei Gehässigkeiten gegen uns geht es freilich nicht ab. Es ist wahr, daß wir für das Technische unseres Berufes ziemlich mangelhaft vorgebildet werden, wenn auch keineswegs so mangelhaft, wie von interessierter Seite geflissentlich betont wird. Wenn aber Ostwald sich empirisch die Grundlagen seiner vorzüglichen Unterrichtstechnik verschafft hat (S. 513), so ist nicht einzusehen, warum andere Leute, z. B. auch Philologen, das nicht auch fertig bringen sollten. Weil sie auf Grund ihrer Studien von der angewandten Psychologie so viel verstehen wie der Bauer von der Kunstgeschichte? (S. 512). Ja, versteht denn der Chemiker etwa mehr davon?

Ostwalds Ansichten über den Bildungswert der Sprachen sind bekannt und in

[1]) Chamberlain, Die Grundlagen des XIX. Jahrh. II 695. 712; L. Woltmann, Die Germanen und die Renaissance in Italien, 1905.

[2]) Ich darf vielleicht als auf eine, wie ich denke noch immer brauchbare Zusammenfassung dieser Dinge auf meine Festrede 'Renaissance und Antike' hinweisen (Beilage zur Allgemeinen Zeitung Jahrg. 1903, No. 60/61).

dieser Zeitschrift schon dargelegt worden, mögen also hier übergangen werden. Interessant ist, daß er selbst durch das Erlernen von sieben Sprachen nur dümmer geworden zu sein bekennt. Nun, wenn man nicht dümmer davon wird als er, das werden Gegner wie Gesinnungsgenossen zugeben, so ist der Schaden wohl erträglich.

Das auch für uns Beachtenswerteste aus den pädagogischen Abschnitten ist die Polemik gegen die Ideale 'abgeschlossene' und 'harmonische Bildung'. Es ist damit viel Unfug auch in unsern Reihen getrieben worden, und wir werden zugeben müssen, daß wir hier umzulernen haben. Mit Recht sagt u. E. Ostwald, eine abgeschlossene Bildung sei ein Unding ('systematische Borniertheit', wörtlich). 'Nicht zugestöpselt und unfähig zur Aufnahme weiteren Wissens soll die Mittelschule ihre Zöglinge entlassen, sondern mit gesundem geistigem Magen . . . und mit dem gesunden Hunger der Jünglingsjahre nach mehr, immer mehr' (S. 531). So ist es, und wenn wir daraufhin einmal unsere Pensen, unsere Lektüre, unsere Stoffbehandlung prüften, so möchten wir wohl nicht ganz wenig zu reformieren finden. Unter harmonischer Bildung versteht Ostwald 'die möglichste Gleichförmigkeit in der Kenntnisnahme und Verschluckung des Stoffs, unabhängig von seiner Natur' (S. 529), und hat dagegen schon in seiner Broschüre 'Wider das Schulelend' heftig angekämpft.[1]) Dort hat er ausgeführt, schon der Begriff beruhe auf einem Denkfehler, denn Harmonie sei nicht gleichförmige Ausbildung aller Teile, sondern Unterordnung des Ganzen unter eine bestimmte, ausgezeichnete Beschaffenheit; das Ziel der Erziehung seien nicht Alleskönner und -wisser, sondern Menschen mit stark entwickeltem natürlichen Schwerpunkt, da Höhe und Einseitigkeit der Begabung proportional zu sein pflegten. Auch jetzt wendet er sich wieder gegen die 'traditionelle Furcht vor der Einseitigkeit'; alle großen Leistungen beruhten vielmehr gerade auf dieser.[2]) 'Aufgabe des Lehrers ist es daher, bei jedem Schüler jenen Punkt zu finden, wo er ein lebendiges Interesse fühlt und daher gern arbeiten will, da wird er hernach auch etwas leisten. Man sollte das System der Leib- oder Lieblingsschüler einführen. Jeder Lehrer umgebe sich mit einem Kreise solcher Schüler, welche ein besonderes Interesse an seinen Fächern nehmen, und unterstütze sie nach Kräften unter der Voraussetzung, daß er die entsprechenden Kreise der anderen Lehrer nicht mehr stören wird, als zu einer glatten Führung des Gesamtunterrichts erforderlich ist' (S. 530). Gewiß ein bezauberndes Zukunftsbild für Lehrer und Schüler, von dem doch wirklich in oberen Klassen, wo die Neigungen und Begabungen sich geklärt zu haben pflegen, manches wohl verwirklicht werden könnte. Als Ziel des Unterrichts die Entwicklung möglichst vieler ausgezeichneter Individuen in nicht überfüllten Klassen, wo der einzelne zu seinem Rechte kommt, dies Programm dürfen wir als gesund und vernünftig akzeptieren und unsre Kräfte seiner Realisierung widmen. Für die Unter- und Mittelklassen verbietet es sich bei der geistigen Unreife der Jahrgänge natürlich von selbst, wennschon eine gewisse Rücksicht auf einseitige Begabungen zweifellos auch da schon genommen werden sollte. Nicht gar so sehr an die vollständige Durchnahme eines recht umfänglichen, lückenlosen Pensums, um so mehr aber an die gründliche Durcharbeitung des Gebotenen, und noch mehr an die geistigen Bedürfnisse der Schüler, an ihre Aufnahmefähigkeit, an das, was ihrem Alter und ihrer Entwicklungsstufe gemäß und natürlich ist, denken, damit uns immer vertrauter machen und so immermehr zu Freunden und Beratern unserer Schüler werden, das ist, wenn wir nicht irren, für uns die große 'Forderung des Tages'.

Fritz Friedrich.

[1]) Vgl. meine Besprechung im Literarischen Zentralblatt 1909, No. 42, Sp. 1372.

[2]) Die beständig wiederholte und natürlich auch von Ostwald gebrachte Behauptung, daß aus den 'Musterschülern' niemals etwas Ordentliches würde, ist im Augustheft der 'Monatsschrift für die höheren Schulen' mit gutem statistischem Material widerlegt worden.

DIE ANFÄNGE DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Von Adolf Busse

Wenn Aristoteles von den Quellen der Tugend spricht, so nennt er stets drei Bildungsfaktoren: Naturanlage, Gewöhnung und Belehrung[1]), und betont die Notwendigkeit der Gewöhnung mit solchem Nachdrucke, daß ein Philosoph unserer Zeit die Forderung, wonach dem bewußten Ausüben das unbewußte Einüben vorangehen soll, das Aristotelische Prinzip[2]) genannt hat. Aber der Ternar ist keine Schöpfung des Aristotelischen Geistes. Otto Willmann, der in seinem Buche 'Aristoteles als Pädagog und Didaktiker' diesen Tugendquellen eine gründliche Erörterung widmet, weist auf Platons Menon[3]) hin, der mit der Frage beginnt, ob die Tugend das Ergebnis des Unterrichts oder der Übung sei, oder ob sie weder durch Lernen noch durch Üben dem Menschen zuteil geworden ist, sondern durch die Naturanlage oder auf irgendeine andere Weise. Hier treten die drei Begriffe deutlich heraus, wenn es auch zu einer abgeschlossenen Beantwortung der Frage in diesem Dialog nicht kommt.[4]) Allein auch Platon ist nicht der Vater des Ternars, und der schöpferischste aller Philosophen hat es am wenigsten nötig, mit fremden Federn geschmückt zu werden. Deshalb sei es gestattet, diese für die Geschichte der Pädagogik grundlegende Fragestellung auf den für uns erreichbaren Ursprung zurückzuführen und damit überhaupt die Anfänge der wissenschaftlichen Pädagogik aufzudecken.

Während die Erziehungskunst so alt ist wie das Menschengeschlecht, setzt die Erziehungswissenschaft, das methodische Nachdenken über die Voraussetzungen, die Mittel und Ziele der Erziehung, recht spät ein. Denn derartige Fragen konnten erst auftauchen, als in der Demokratie auch dem Mann aus

---

[1]) Nikom. Ethik X 10, 1179^{b} 20 werden die drei Begriffe *φύσις*, *ἔθος*, *διδαχή* genannt. Für den letzten Ausdruck tritt Pol. VII 13, 1332^{a} 40 *λόγος* (vernünftige Einsicht) ein. Pol. II 5, 1263^{a} 40 steht geradezu *φιλοσοφία*.

[2]) Höffding in seiner Ethik S. 186.

[3]) Schon Kapp (Platons Erziehungslehre S. 245 Anm.) hat zur Kennzeichnung von Platons pädagogischen Grundanschauungen auch Phaidon 269 D herangezogen, wenngleich hier nicht von der sittlichen Erziehung, sondern von der Ausbildung eines guten Redners gesprochen wird. Hierfür werden allerdings natürliche Anlage, Einsicht und Übung (*φύσις*, *ἐπιστήμη*, *μελέτη*) gefordert.

[4]) Der Menon ist wie in der Ideenlehre so auch in der Tugendlehre der Vorläufer des Phaidon, wo die dort aufgeworfene und durch Einführung des Hilfsbegriffs der *θεία μοῖρα* zum vorläufigen Abschluß gebrachte Frage ihre endgültige Entscheidung findet. Über die Bedeutung der *θεία μοῖρα* handelt Zeller II^{a} 497 Anm. Danach wird doch wohl im Text der Satz 'sie verdanken ihre Tugend dem Zufall' zu streichen sein.

dem Volke die Möglichkeit gegeben war, tiefere Geistesbildung sich anzueignen und sich dadurch den Weg zu einem höheren Staatsamt zu bahnen. In der Adelszeit galt die Tüchtigkeit als angeboren, als das gewisse Erbe des vornehmen Geschlechts. Das von den göttlichen Ahnen in ununterbrochener Folge der Generationen fortgepflanzte Blut verbürgte die ἀρετή, deren Vorstellung noch die beiden Elemente, die äußere Stellung und die innere Tüchtigkeit, untrennbar vereinigte.[1]) Denn die geistige Kraft war aufs engste an die Vorzüge geknüpft, die durch vornehme Geburt und ererbten Reichtum gegeben waren. Nur der Mann, der auf den Höhen der Menschheit das Licht der Welt erblickt hatte, vermochte frei die geistigen Schwingen zu regen. Alle andern, die in den Niederungen lebten und im Kampfe ums Dasein ihre Kraft verzehrten, waren durch eine unüberbrückbare Kluft von dem Geburts- und Geistesadel getrennt. Denn die Tüchtigkeit ist nicht erlernbar, sie kann wohl durch Übung gesteigert werden, aber entscheidend ist doch die Naturanlage. Das ist die Standesmoral des griechischen Adels, die Theognis mit aller Schärfe ausdrückt in den Worten (V. 437 Cr.):

aber mit Lehren
hat einen schlechten Mann niemand zum guten gemacht,

die auch in dem Spruche Perianders μελέτα τὸ πᾶν[2]) sich widerspiegelt und die endlich in dem letzten Vertreter der Adelsethik, in Pindar[3]), mit plastischer Deutlichkeit uns vor Augen tritt. Da finden wir in der 2. Olympischen Ode (V. 94—97) eine Stelle, in der er seine angeborne dichterische Kraft der erlernten Kunst zweier Nebenbuhler, nach Mitteilung der Scholiasten des Simonides und Bakchylides, gegenüberstellt und voll Verachtung auf ihr Bemühen niederblickt[4]):

Viel Kunde gibt
Dem Klugen die Natur.
Die Schulweisen krächzen
Mit fert'ger Zunge, Raben gleich,
Ihr frech unlautres Geschrei
Empor zu Zeus' heil'gem Vogel.

Bei einer anderen Gelegenheit in einer wahrscheinlich nicht viel später gedichteten Ode (Nem. III 40) vergleicht er nun schon allgemein die natürliche Begabung mit der erworbenen Tüchtigkeit:

Angeborene Kraft
Hebt in Höhen die Tugend:
Wer nur Gelerntes weiß, auf dunkelem Pfad
Unstet schwankt er umher, wandelt niemals fest
Und mit sicherem Schritte,
Müht in unzähligen Künsten unnütz sich ab.

[1]) Ed. Schwartz, Charakterköpfe aus der antiken Literatur[3] S. 12.
[2]) Diels, Fragm. der Vorsokr. II 523. [3]) Ed. Meyer, Gesch. des Altert. III 442.
[4]) Ich gebe Donners Übersetzung.

Und derselbe Gedanke wird in der 9. Olympischen Ode (V. 100) so ausgedrückt:

Was die Natur gibt, erntet den Kranz,
Doch trachtet im Volke
Mancher Ruhm zu gewinnen
Durch erlernte Verdienste.

Endlich heißt es ohne polemische Gegenüberstellung in der 13. Olympischen Ode (V. 13):

Es ist unmöglich, die angeborne Kraft
Zu verbergen.

Die Schärfe und Bitterkeit, die in den Worten des Dichters sich ausprägt, deutet darauf hin, daß er sich in Verteidigungsstellung gegenüber einem andrängenden Feind befindet. In der Tat stand er auf einem verlorenen Posten. Denn schon war mit Ausnahme von Sparta überall in Griechenland, besonders in dem Prytaneion griechischer Weisheit, wie Platon sagt, die Demokratie auf der ganzen Linie in siegreichem Vorgehen. Es stürzten die alten Schranken, welche die Stände getrennt hielten, und von den Vorrechten des Adels bröckelte eins nach dem andern ab. Die Masse der Bürgerschaft war zum Bewußtsein ihrer Kraft gekommen und forderte den ihr gebührenden Anteil an der Staatsleitung. Der wirtschaftliche Aufschwung ließ den wohlhabenden Mittelstand entstehen, der hohe Intelligenz mit einer lange Zeit zurückgedämmten, aber jetzt um so mächtiger hervorbrechenden Tatkraft verband. Durch ihn wurde nicht nur eine Umwälzung der Staatsformen herbeigeführt, sondern auch gleichzeitig eine Umwertung der sozialethischen Grundsätze angebahnt. An die Stelle des adligen Ehrenkodex, dem die ἀρετή als ein Geschenk der Geburt galt, trat die Bürgermoral, wonach die innere Tüchtigkeit ebenso lernbar ist wie jede Fertigkeit und dem Intelligenten den Weg zu den hohen Staatsämtern öffnet. Denn wie in ihrer äußeren Gestalt, so sind die Menschen auch ihrer geistigen Anlage nach im wesentlichen gleich, und es kommt nur darauf an, diese Naturanlage durch Unterweisung und Übung auszubilden.[1]) Da nun aber die gegnerische Seite durchaus nicht ohne weiteres das Feld räumt, sondern mit großer Hartnäckigkeit die Grundsätze der Adelsethik verteidigt, so spielt sich im Lauf des V. Jahrh. neben den politischen Kämpfen ein interessanter Streit zweier Weltanschauungen ab, der der griechischen Geistesgeschichte dieser Zeit geradezu

[1]) Unvermerkt erlitt in dieser Auffassung das Wort ἀρετή einen bemerkenswerten Bedeutungswechsel. Während früher darin nicht nur die adlige Denkweise sondern auch die Summe der äußeren Vorzüge, der vornehmen Geburt, der sozialen Stellung, Körperschönheit und Überlegenheit in Sport und Krieg zum Ausdruck kam, verschob sich die Bedeutung allmählich nach der Innenseite des Menschen und umfaßt seine geistigen und sittlichen Vorzüge. Ähnlich geschah es bekanntlich mit dem Worte Tugend. Aber während die Bedeutung des deutschen Wortes schließlich ganz auf das sittliche Gebiet beschränkt worden ist, hat sich in dem Begriff ἀρετή die Beziehung auf die intellektuelle Seite immer lebendig erhalten, so daß damit vom V. Jahrh. an die Gesamtheit der geistigen und sittlichen Vorzüge des Menschen ausgedrückt wird.

eine dramatische Spannung verleiht. Scheinbar handelt es sich nur um das Erziehungsproblem, in Wirklichkeit ringen hier die aristokratische und demokratische Weltauffassung um die Entscheidung der Frage, ob die Abstammung oder die Intelligenz das entscheidende Moment in der Wertbestimmung des Menschen sein soll. Wollen wir einen Einblick in diese Geistesbewegung uns verschaffen, so müssen wir uns an die dramatische Dichtung wenden, in der die beiden Lebensansichten am schroffsten aufeinanderstoßen. Denn der Dichter ist der Interpret der Empfindungen und Stimmungen des Volkes, und je besser er seine Kunst versteht, um so reiner und klarer werden die entgegengesetzten Anschauungen zum Ausdruck kommen. Das gilt nun in höchstem Maße von der Kunst des Euripides, der einerseits alle Kulturfragen seiner Zeit mit warmer Anteilnahme verfolgte und ohne Zweifel der neuaufstrebenden Geistesrichtung seine volle Sympathie zuwandte, aber andrerseits mit staunenswerter Objektivität auch für die aristokratische Weltansicht den prägnantesten Ausdruck schuf. Dies geschieht am klarsten in einem Fragment des Phoinix (810):

So ist Natur denn alles und umsonst
Müht sich Erziehung, Schlecht in Gut zu wandeln. (Gomperz.)

In derselben Weise wird von Hippolytos (78—81) die auf Naturanlage sich gründende Besonnenheit gegenüber der angelernten als allein wertvoll hingestellt:

Denn Keuschheit ist die Nymphe, die sie (die Au) tränkt,
Und keine Blume gönnt sich der Gemeinheit.
Dort pflückt die Unschuld[1]) nur, die eingeboren,
Nicht anerzogen, tief im Herzen wohnt. (Wilamowitz.)

Auch in der Iphigenie in Aulis (558—562) tritt der Chor für den angeborenen Edelmut ein, obschon der Erziehung einige Zugeständnisse gemacht werden:

Mit mannigfachen Gaben hat Natur
Die Menschen ausgestattet. Aber stets
Wirst du den wahrhaft Edlen leicht erkennen,
Mag auch die gute Lehr' und strenge Zucht
Gar manchen auf den Weg zur Tugend führen.

Auch in der Hekabe (599 ff.) werden Abstammung und Erziehung gegeneinander sorgfältig abgewogen:

Es ist die Frage, ob die Unterweisung,
Ob Eltern Art des Menschen Wesen mehr
Bestimmt. Erzeugt nicht auch die gute Zucht
Den edlen Sinn? Denn wer das Gute kennt,
Hat darin einen Maßstab auch des Bösen.

Noch energischer als in diesen Versen tritt der Dichter für die Tragweite der Erziehung in den Hiketiden (911 ff.) ein:

Die strenge Zucht erweckt das Ehrgefühl.
Wer gut zu handeln ist gewöhnt, der scheut
Den schlechten Ruf. Die Tüchtigkeit ist lehrbar;

[1]) Euripides sagt τὸ σωφρονεῖν.

Versteht und spricht doch auch ein Kind zuletzt,
Was früher es nicht konnte. Drum erzieht
Die Kinder gut. Was jung du hast gelernt,
Das wirst du bis zum Alter treu bewahren.

Und ganz ähnlich heißt es in einem Fragment aus unbekanntem Drama (frg. 1027 Nauck²):

Als Knabe hüte dich vor böser Tat.
Wer gut erzogen ist, der scheut als Mann
Die Schmach. Doch wer im Kindesalter schon
Der Freveltaten viele hat verübt,
Der wird den Frevelsinn als Greis noch hegen.

So erscheint uns der Kampf um das Erziehungsproblem in dem Spiegel der Dichtung, die, wie in vielen andern Fällen, so auch hier, eine adäquatere Vorstellung von dem wirklichen Leben zu bieten scheint als die Wissenschaft. Denn während in der Dichtkunst die Vertreter beider Auffassungen zu Worte kommen, stellen sich die wissenschaftlichen Theoretiker alle auf die Seite der Lehrbarkeit der Tugend. Der Führer dieser Denker und damit der Begründer der Erziehungswissenschaft ist, soweit wir sehen können, Protagoras von Abdera gewesen. Und es kann natürlich nicht als ein Spiel des Zufalls angesehen werden, daß gerade der erste Sophist das Fundament zur wissenschaftlichen Pädagogik gelegt hat. Denn wenn die Sophisten in ihrer praktischen Betätigung sich als Lehrer der Weisheit aufspielten, in den theoretischen Reflexionen aber jeden Anspruch auf seine Berechtigung prüften, so war es selbstverständlich, daß sie in erster Linie das Erziehungsproblem, die Frage, ob die Tugend ein Geschenk der Natur oder die Frucht ernster Bemühung sei, zum Gegenstand ihrer Erörterungen machten. Protagoras hat nicht das Verdienst, das Problem gestellt zu haben; denn die Frage war schon vor seiner Ankunft in Athen brennend. Es ist ihm auch das nicht als Verdienst anzurechnen, daß er die Frage in den Kreis seiner Untersuchungen zog; denn die Beantwortung hatte für ihn ein ebenso praktisches wie theoretisches Interesse. Dagegen ist die Lösung, die er für das Problem fand, unserer höchsten Anerkennung wert und ein Beweis tiefdringender und besonnener Denkkraft.

Standen sich bisher die beiden Auffassungen, wonach die Tüchtigkeit entweder im wesentlichen angeboren ist und nur durch Übung entwickelt zu werden braucht oder das Ergebnis der Belehrung ist, schroff gegenüber, so hat Protagoras den entscheidenden Schritt getan dadurch, daß er die Alternative in eine Synthese, das Entweder-oder in ein Sowohl-als auch verwandelte und alle drei Bildungsfaktoren als notwendig anerkannte. Er machte damit die Frage von der Engherzigkeit parteipolitischer Auffassung frei und erhob sie aus der dumpfen Luft des subjektiven Meinens in die reine Sphäre objektiven Denkens. Zugleich bahnte er sich den Weg, an den Kern des Problems näher heranzukommen, einerseits Naturanlage und Erziehung schärfer gegeneinander abzugrenzen, andrerseits das Wesen der Erziehung selbst tiefer zu ergründen durch

Aufdeckung der Ziele, die ihr gesetzt sind, und der Mittel, die ihr zur Verfügung stehen.

Die Ergebnisse seiner Forschung liegen uns erstens in den dürftigen Fragmenten vor, zweitens in der ausführlichen und künstlerisch vollendeten, aber ebendeshalb skeptisch aufzunehmenden Imitation des Platonischen Protagoras. Betrachten wir zunächst die Fragmente. Da lesen wir Frgm. 10 (Diels): 'Pr. sagte, es tauge weder die theoretische Unterweisung ohne praktische Übung noch die praktische Übung ohne theoretische Unterweisung.' Es wird also der Grundsatz, daß Theorie und Praxis zu gemeinsamer Wirksamkeit sich vereinigen müssen, auf die Erziehung angewandt und die wertvolle Erkenntnis gewonnen, daß Unterricht und Gewöhnung unentbehrliche Erziehungsmittel sind. In dem 11. Fragment tritt Protagoras für die Gründlichkeit der Bildungsarbeit ein, indem er die Seele des Zöglings mit einem Acker vergleicht, der nur dann reiche Ernte bringt, wenn das Saatkorn in eine tiefe Furche gesenkt wird: 'Nicht sproßt Bildung in der Seele, wenn man nicht zu vieler Tiefe kommt.' Aber den grundlegenden Ausspruch, der den Kern aller Pädagogik klar und schlicht bezeichnet, enthält das 3. Fragment: 'Pr. sagte: «die Belehrung bedarf der Naturanlage und der Gewöhnung» und «man muß von Jugend an lernen».' In dem ersten Satze werden die drei Bildungsfaktoren zu einer Einheit zusammengefaßt, und aus der Form, wie das geschieht, ist zu schließen, daß Protagoras sich hier gegen die einseitigen Intellektualisten wendet, die der Ansicht huldigen, daß alle alles lernen können, und deshalb in der Geistesbildung ein Allheilmittel gegen sämtliche Gebrechen sehen. Ihnen gegenüber betont er, daß der Unterricht allein nicht genüge. Dieser verlangt als Voraussetzung eine hinreichende Begabung, welche die Aufnahme der Lehren ermöglicht, er verlangt aber auch als Hilfsmittel zur Befestigung und Verinnerlichung der Lehrsätze eine fortgesetzte Übung und Gewöhnung, sowohl die verstandesmäßige Einprägung des Wissensstoffes als auch die alltägliche Beachtung und Befolgung der sittlichen Vorschriften. Denn in dem Worte ἄσκησις sind offenbar beide Seiten der Übung ausgedrückt, die intellektuelle wie die moralische. Da aber hierzu eine lange Frist erforderlich scheint, so verlangt Protagoras frühzeitigen Anfang des Unterrichtes. Schon dem Knaben soll das Auge für die Erkenntnis des Wahren geöffnet und das Herz zur Übung des Guten geleitet werden. Das sagt der zweite Satz, der mit dem ersten innerlich in engem Zusammenhang steht, wenn er auch äußerlich mit ihm ursprünglich nicht verknüpft war.[1])

So geben uns die Bruchstücke trotz ihrer Geringfügigkeit doch die Grundlinien einer gesunden und umsichtigen Pädagogik. Sie erweisen uns aber noch einen größeren Dienst dadurch, daß sie uns in die Lage versetzen, die Grundgedanken der Platonischen Imitation in dem Dialog Protagoras durch eine Ver-

[1]) Auch das 12. Fragment (Diels 540) beschäftigt sich mit den Fragen der Erziehung. Allein wenn man die orientalische Einkleidung fortnimmt, so bleibt an wirklichem Gedankengehalt so wenig übrig, daß für die Prüfung der Echtheit die Unterlage fehlt (vgl. Gomperz, Griech. Denker I 466).

gleichung als Protagoreisch nachzuweisen. Denn im Grunde finden wir bei Platon alles das in selbstgefälliger Breite mit karikierendem Wortschwall entwickelt, was die Fragmente in prägnanter Kürze ausdrücken. Ein kurzer Überblick wird dies sofort lehren. Da ist zunächst bemerkenswert die Festsetzung der Bildungsziele, die stufenmäßig sich von unten nach oben aufbauen. Die unterste Stufe bilden die elementaren Fertigkeiten des Lesens und Schreibens. Dann folgt die Beschäftigung mit den Fachwissenschaften, der Astronomie, Geometrie, Musik, Rechenkunst. Einen noch höheren Wert hat die Kenntnis der Haus- und Staatsverwaltung. Aber das höchste Bildungsziel bildet die Erziehung des *καλὸς καὶ ἀγαθός*, der sittlichen Persönlichkeit. Protagoras selbst widmet sich nur den beiden letzten Bildungsstufen. Er verschmäht es, in der Weise des Sophisten Hippias seinen Schülern Fachkenntnisse zu übermitteln, er will sie vielmehr zur Eubulie, d. h. zur Klarheit des Denkens und Festigkeit des Wollens im privaten und öffentlichen Leben erziehen (318 E). Ja er glaubt, mehr als alle andern Lehrer zur Heranbildung des vollkommenen Menschen beitragen zu können (328 B). Ein solcher Mensch muß einmal die *εὐρυθμία* und *εὐαρμοστία* besitzen, d. h. das gleichmäßige, mit sich selbst im Einklang stehende Verhalten, was wir als die formale Seite des Charakters ansehen, dann aber auch den Forderungen der *αἰδώς* und der *δίκη*[1]), der Sittlichkeit und des Rechts, nachkommen. Damit ist das höchste Bildungsziel klar gekennzeichnet, es ist der sittliche Charakter nach der formalen und materialen Bestimmtheit, die *ἀρετή* in der neuen Bedeutung des Worts.

Freilich ist die Erwerbung der Tugend nach dem Urteil aller die schwierigste Aufgabe (340 E). Die Vorbedingung ist eine hinreichende Naturanlage. Diese fehlt zwar bei keinem Menschen ganz, weshalb denn auch ein gewisses Maß von Rechtssinn und Moral jedem zuteil geworden ist (322 D). Aber es gibt Hochbegabte und Unbegabte, und die Erfahrung lehrt, daß wackere Väter mißratene Söhne haben und umgekehrt treffliche Söhne von untüchtigen Vätern stammen. Aber die Anlage verbürgt nicht den Besitz der Tugend, sondern bietet nur die Möglichkeit, sie zu erwerben. Die Tugend selbst ist kein Geschenk der Natur, sie ist vielmehr das Ergebnis fleißiger Lernarbeit. Denn daß die Tugend lernbar ist, geht schon aus der Tatsache hervor, daß die Menschen wegen ihrer Untugend zur Verantwortung gezogen werden. Dies geschieht nur bei dem Fehlen der Eigenschaften, die durch Fleiß und Übung und Unterweisung erworben werden können, nicht bei den angeborenen Fehlern. Auch die Bestrafung der Übeltäter beweist dies. Denn der Verständige straft nicht, weil jemand gefrevelt hat, sondern damit er nicht wieder frevle und damit ein anderer, der seine Bestrafung sieht, abgeschreckt werde.[2]) In der Tat wird auch in jedem Gemeinwesen die Unterweisung und Übung in der Tugend

[1]) *αἰδώς* und *δίκη* werden häufig als Grundpfeiler der Gesittung und Kultur hingestellt. Hes. Erga 192; Tyrt. 10, 40 Cr.; Theogn. 291 Cr.; Demokr. frg. 179 Diels.

[2]) Pr. entwickelt damit die relative Strafrechtstheorie, die in der Strafe nicht ein Mittel der Wiedervergeltung, sondern der Besserung und Abschreckung sieht. Diese Theorie ist von Platon selbst in dem Staat weiter ausgebaut worden (Zeller II[a] 744).

aufs eifrigste betrieben. Eltern, Angehörige, Lehrer, die Organe des Staates bemühen sich im Wetteifer, zum Guten anzuhalten und vom Bösen zurückzuschrecken. Sehen wir doch, wie schon in frühester Jugend das Kind von dem Vater, der Mutter, der Amme, dem Erzieher auf den rechten Weg gewiesen wird. Wo Ermahnungen nicht ausreichen, da werden Drohungen und Schläge angewandt. Sind die Kinder groß genug, um die Schule zu besuchen, so lernen sie nicht nur Lesen, Schreiben und das Zitherspielen, sondern werden auch an Zucht und Ordnung gewöhnt und lesen gehaltvolle Gedichte, in denen gute Lehren, Schilderungen großer Taten, Verherrlichungen alter Helden, die zur Nacheiferung hinreißen, enthalten sind. Ebenso erziehen die Musiklehrer ihre Schüler zu gesitteter Haltung und besonnener Lebensführung und legen, wenn diese das Zitherspiel erlernt haben, den Gesangsweisen die Worte vortrefflicher Liederdichter unter und pflanzen so in die Herzen das Gefühl für Takt und Harmonie, auf daß die jungen Menschen gesitteter werden und vermöge einer abgeklärten und harmonischen Denkweise tüchtig zu Wort und Tat. Auch der Turnunterricht hat einen sittlichen Zweck, insofern als ein kräftiger Körper zur Veredelung der Gesinnung beiträgt, aber ein schwächlicher im Kriege und auch bei andern Unternehmungen leicht Feigheit hervorruft. Die Krönung der Erziehungsarbeit bringt schließlich der Unterricht des Sophisten, der die Anleitung zum Verständnis der Dichtungen gibt, der alles das, was für die Betätigung im häuslichen und bürgerlichen Leben notwendig ist, lehrt, kurz, der seine Schüler zum sittlichen Charakter erzieht. Zur Erreichung dieses Zieles darf man es nicht bei der theoretischen Unterweisung bewenden lassen. Es muß vielmehr die tägliche Übung und Gewöhnung hinzukommen. Auch ist es notwendig, den Unterricht möglichst lange auszudehnen, wie es bei den Söhnen der Wohlhabenden tatsächlich geschieht, die von frühester Jugend an zur Schule gehen und am spätesten sich trennen.

Dies sind die pädagogischen Gedanken des Protagoras, die Platon in den unnachahmlichen Zauber seiner Sprache gekleidet und zu einem bunten Teppich zusammengewoben hat. Er wandte dabei die feinste Art der Karikatur an, indem er dem Sophisten mit überlegener Kunst zeigte, wie er sich hätte ausdrücken sollen. Aber der Inhalt ist zweifellos Protagoreischen Ursprungs. Das lehrt schon die innere Unwahrscheinlichkeit der Annahme, daß Platon etwas als Eigentum des Protagoras hätte ausgeben sollen, was jedermann an der Hand seiner Schriften als untergeschoben nachweisen konnte; das lehrt noch mehr die Übereinstimmung der Grundgedanken bei Platon und in den Fragmenten. Denn hier wie dort werden als Bildungsfaktoren Naturanlage, Belehrung und fleißige Übung (*ἐπιμέλεια καὶ ἄσκησις*) genannt, hier wie dort wird ein frühzeitiger Anfang des Unterrichts gefordert, hier wie dort endlich die alltäglich wiederholte und in die Tiefe dringende Bildungsarbeit gepriesen. Und trotz des Sarkasmus, der über die Selbstgefälligkeit des Sophisten ausgegossen ist, glaubt man doch aus der gehaltvollen Rede die Achtung Platons vor einem Manne herauszuhören, der das Streben nach den höchsten Bildungszielen mit klarer Einsicht in die vorhandenen Bildungsmittel verband.

Der Bedeutung dieser ersten Erziehungstheorie entsprach die gewaltige Wirkung, die von ihr ausging. Das Erziehungsproblem stand Jahrzehnte hindurch im Mittelpunkte aller Erörterungen. Daß die Muse der Tragödie es nicht für unwert hielt, sich mit Erziehungsfragen zu beschäftigen, ist schon nachgewiesen worden, und gewiß stand auch Euripides unter dem Einfluß des Protagoras. Aber deutlichere Spuren finden wir in den philosophischen, technischen, historischen Schriften des V. Jahrh., wo dies Problem bald mit tiefgründigem Ernst behandelt, bald wenigstens gelegentlich gestreift wird.

Als erster Zeuge sei Demokrit angeführt, der in einigen Aussprüchen die Abhängigkeit von Protagoras zu verraten scheint, den er ja auch in seinen Schriften erwähnt haben soll (Diels 367. 369). Im Fragment 33 (Diels) vergleicht er die Naturanlage und die Erziehung und kommt zu dem Ergebnis, daß die Erziehung eine neue Natur bilden kann: 'Die Natur und die Erziehung sind ähnlich. Denn die Erziehung formt den Menschen um und schafft durch diese Umformung eine zweite Natur.'[1]) Ja, der Übung wird sogar eine größere Tragweite als der Naturanlage zugemessen im 242. Fragment: 'Mehr Leute werden durch Übung tüchtig als durch Anlage.'[2]) Wie bei Protagoras werden hier *φύσις* und *ἄσκησις* gegenübergestellt. Und wie jener dringt auch Demokrit auf frühzeitigen Beginn der Erziehung (frg. 183); er sagt nämlich: 'es gibt wohl auch Verstand bei den Jungen und Unverstand bei den Alten. Denn nicht die Zeit lehrt denken, sondern eine frühzeitige Erziehung und Naturanlage.' Auch darin bewegt er sich in der Gedankenrichtung des Sophisten[3]), wenn er das Denken höher schätzt als die Ansammlung von Kenntnissen und erklärt (frg. 65): 'viel Denken, nicht viel Wissen ist zu pflegen' und (frg. 64): 'viele Vielwisser haben keinen Verstand'. Ebenso scheint ihm der Wert der Bildung ungemein groß, denn 'sie ist der Glücklichen Schmuck und der Unglücklichen Zuflucht' (frg. 180).[4]) Aber der Weg zum Ziele ist mühevoll. 'Schlaffe Knaben werden weder Lesen und Schreiben noch Musik noch Sport

[1]) *ἡ φύσις καὶ ἡ διδαχὴ παραπλήσιόν ἐστι· καὶ γὰρ ἡ διδαχὴ μεταρυσμοῖ τὸν ἄνθρωπον, μεταρυσμοῦσα δὲ φυσιοποιεῖ* sagt Demokrit und versteht *διδαχή* offenbar in der allgemeineren Bedeutung 'Erziehung'. Hier haben wir übrigens den Ursprung des Sinnspruchs: *consuetudo altera natura.* In Anlehnung an Demokrit sagte ein Dichter (Trag. Gr. fragm. adesp. 516 Nauck²):

μελέτη χρονισθεῖς' εἰς φύσιν καθίσταται.

Und aus Euenos führt Aristoteles (Eth. Nic. VII 11, 1152ᵃ 31) die beiden Hexameter an:

φημὶ πολυχρόνιον μελέτην ἔμεναι, φίλε, καὶ δὴ
ταύτην ἀνθρώποισι τελευτῶσαν φύσιν εἶναι.

Aristoteles selbst gebraucht an dieser Stelle den Ausdruck *τὸ ἔθος τῇ φύσει ἔοικεν*, in der Rhetorik (I 11, 1370ᵃ 7) *ὅμοιον γάρ τι τὸ ἔθος τῇ φύσει.*

[2]) *πλέονες ἐξ ἀσκήσεως ἀγαθοὶ γίνονται ἢ ἀπὸ φύσιος.* Danach Kritias frg. 9 (Diels):

ἐκ μελέτης πλείους ἢ φύσεως ἀγαθοί,

und Epicharm in dem unechten Fragment 33 (Diels):

ἃ δὲ μελέτα φύσιος ἀγαθᾶς πλέονα δωρεῖται, φίλοι.

[3]) Vgl. Plat. Prot. 318 D.

[4]) Der Ausspruch wird freilich auch dem Aristoteles zugeschrieben bei Stob. II 31, 35 Diog. Laert. V 19; vgl. auch Cic. Pro Arch. 16.

und auch nicht, was vor allen Dingen die Tüchtigkeit bedingt, Respekt lernen. Denn gerade aus jenen Übungen pflegt der Respekt zu erwachsen' (frg. 179).[1]) Die unverkennbare Übereinstimmung dieses Satzes mit der Darstellung Platons (Prot. 325 D ff., 322 C) wird kaum anders zu erklären sein, als durch die Annahme, daß Protagoras die gemeinsame Quelle ist. Und auf ihn scheint Demokrit auch hinzudeuten, wenn er (frg. 181) als Erziehungsmittel mehr Aufmunterung und Überzeugung empfiehlt als strenge Verordnung und Zwangsmaßregel. Denn wer nur durch Zwang von der Verfehlung zurückgehalten werde, der sündige im geheimen, wer aber durch Überzeugung auf den Weg der Pflicht geführt sei, werde voraussichtlich weder geheim noch öffentlich sich vergehen. Dagegen sticht von der etwas selbstbewußten Zuversicht des Protagoras der Pessimismus Demokrits bemerkenswert ab, wenn er (frg. 275) sagt: 'Kindererziehung ist eine unsichere Sache. Wenn's glückt, so ist es eitel Kampf und Sorge gewesen; wenn's aber mißglückt, ist der Kummer darüber mit keinem andern zu vergleichen.'

Wieviel in diesen Fragmenten echtes Lehrgut Demokrits ist, mag dahingestellt sein. Unzweifelhaft aber ist es, daß diese Aussprüche aus der Einflußsphäre des Protagoras stammen. Und dessen Einfluß erstreckt sich auch in das Gebiet der medizinischen Literatur. Wir erinnern uns, daß Protagoras die Tätigkeit des Erziehers mit der des Gärtners verglichen und ein tiefes Hineinsenken des Samenkornes gefordert hat (S. 470). Dieser Vergleich wird im Nomos der Ärzte[2]) auf das Erlernen der Heilkunde übertragen und bis ins einzelne durchgeführt. Wir lesen dort: 'Wer die Heilkunde gründlich sich zu eigen machen will, der muß folgendes haben: Naturanlage, Erziehung, Begabung, Jugendunterricht, Fleiß und Zeit. Vor allem also bedarf er der Naturanlage, denn wenn die Natur sich sträubt, so ist alles vergebens. Wenn aber die Natur den rechten Weg einschlägt, so bildet sich auch das Kunstverständnis. Dies muß der Heilkunstbeflissene durch klares Denken sich zu erwerben suchen, und zu dem Zwecke schon von Kindheit an lernen und eine genügende Begabung für die Wissenschaft mitbringen. Ferner muß er langjährigen Fleiß aufwenden, damit die Wissenschaft in seinem Geist kräftig und gedeihlich Wurzel schlage und reiche Früchte bringe. Denn das Erlernen der Heilkunde ist der Pflege der Feldfrüchte vergleichbar. Unsere Naturanlage entspricht der Bodenbeschaffenheit, die Lehren der Meister den Samenkörnern, der Jugendunterricht dem frühzeitigen Ausstreuen derselben, die Begabung für die Wissenschaft der Ernährung der Pflanzen durch die Lufthülle, endlich der Fleiß ist gleich der Bearbeitung des Ackers, die Zeit aber gibt allem die Kraft zu voller Entwicklung.'

---

[1]) Überliefert ist *ἐξωτικῶς μὴ πονεῖν, παῖδες ἀνιέντες οὔτε γράμματ' ἂν μάθοιεν οὔτε μουσικὴν οὔτε ἀγωνίην, οὐδ' ὅπερ μάλιστα τὴν ἀρετὴν συνέχει, τὸ αἰδεῖσθαι· μάλα γὰρ ἐκ τούτων φιλεῖ γίγνεσθαι ἡ αἰδώς.* Diels hat vorgeschlagen *ἔξω ἢ κόσμῳ πονεῖν*, aber die banalen Worte *ἐξωτικῶς μὴ πονεῖν* sind nicht der Beachtung wert; sie stammen sicherlich nicht von Demokrit, sondern von einem Abschreiber.

[2]) Pseudo-Hippokr. IV 640 L.

So spricht der Mediziner. Daß auch bei den Historikern des Protagoras Erziehungstheorie Anklang gefunden hat, beweist Thukydides, der die korinthischen Gesandten auf dem Landtag der Peloponnesier von den Athenern sagen läßt (I 121, 3): 'Der Vorzug, den wir von Natur haben (nämlich die Beherztheit), wird ihnen schwerlich durch Unterweisung zuteil werden; was aber jene an Erfahrung voraus haben, das müssen wir durch Übung zu erwerben suchen.' Und in der Charakterschilderung des Themistokles heißt es (I 138, 3): 'durch die Kraft seiner Naturanlage war er ohne langes Studium fähig, das Rechte im Moment zu treffen'.[1])

Die meisten Stimmen bei der Behandlung der Erziehungsfrage sollte man nun eigentlich im Lager der Sophisten erwarten, die sich berufsmäßig mit dem Problem beschäftigten. Und daß sie das wirklich nicht nur praktisch, sondern auch theoretisch taten, darf man daraus schließen, daß sowohl Platon im Menon einen Schüler der Sophisten, 'den thessalischen Junker' Menon, die Frage nach der Lernbarkeit der Tugend stellen läßt als auch Xenophon in den Memorabilien (III 9, 1) den Anschein erweckt, daß die Frage, ob die Tapferkeit lernbar oder angeboren sei, von einem Sophisten ausgehe. Allein die Ungunst der Überlieferung hat uns alles geraubt bis auf eine Äußerung des Sophisten Antiphon, der (frg. 60 Diels) von Protagoras den Vergleich des Erziehers mit dem Gärtner übernommen hat und sich so ausläßt: 'Die wichtigste menschliche Aufgabe ist die Erziehung. Denn wenn man in einer Sache einen guten Anfang gemacht hat, so wird sicherlich auch das Ende gut sein. Denn wie das Samenkorn, das in den Boden gesenkt ist, werden auch die künftigen Früchte sein. Und ist einem jungen Menschensproß eine edle Bildung eingepflanzt, so blüht und gedeiht dieser das ganze Leben hindurch, und weder Regen noch Dürre können ihn hinwegraffen.' Man könnte nun aus der sophistischen Literatur noch die Dialexeis heranziehen, die im letzten Kapitel (645 Diels) die Frage behandeln, ob die Tugend lehrbar ist. Allein aus den Gründen, die zum Beweise für die Lehrbarkeit vorgebracht werden, scheint hervorzugehen, daß dem Verfasser schon Platons Dialog 'Protagoras' vorgelegen hat.[2]) In diesem Falle gehört die Schrift nicht mehr zu dem Kreise derjenigen Erörterungen, die den Anfängen der wissenschaftlichen Pädagogik gelten. Hingegen wird ein kurzer Hinweis auf die Stellung, die Sokrates und Platon in der Entwicklung dieser Wissenschaft nehmen, wohl am Platze sein.

Der Xenophontische Sokrates behandelt an mehreren Stellen[3]) das Er-

[1]) In Anlehnung an Thukydides läßt Xenophon in den Memorabilien (IV 2, 2) die Frage aufwerfen, ob Themistokles durch den Unterricht eines Lehrers oder vermöge einer natürlichen Begabung seine Bürger so weit überragte, daß sie in der Not immer auf ihn blickten.

[2]) Dies ist aus folgenden Stellen zu schließen: *τὸ δὲ τρίτον, ἐδίδαξε Πολύκλειτος τὸν υἱὸν ἀνδριάντας ποιεῖν* (vgl. Prot. 328 C), *ἔστι δέ τι καὶ φύσις — μητρός* (Prot. 325 C, D), *αἴ τις εὐθὺς γενόμενον — οὐκ ἴσαμεν* (Prot. 328 A). Da nun die Dialexeis jedenfalls bald nach dem Peloponnesischen Kriege, etwa 400, verfaßt sind (vgl. S. 636, 23 Diels), so liegt in der Abhängigkeit ein Beweis dafür, daß die Abfassungszeit des Protagoras vor dem Tode des Sokrates anzusetzen ist.

[3]) Zeller II[a] 122.

ziehungsproblem, geht aber in der Beurteilung des Verhältnisses zwischen Naturanlage und Unterweisung nicht über die Grundgedanken des Protagoras hinaus, ja in seiner Auffassung der beiden Bildungsfaktoren, des Unterrichts und der Gewöhnung, bleibt er sogar hinter ihm zurück. Denn während Protagoras schon zwischen theoretischer Unterweisung und praktischer Übung klar unterschieden und betont hat, daß die eine ohne die andere wertlos ist, stellt Sokrates beide Tugendquellen unbefangen nebeneinander, und während Protagoras, wie wir aus Platons Dialog schließen müssen, mechanische Fertigkeiten, praktische Kenntnisse und sittliche Grundsätze schon deutlich auseinander gehalten hat, bewegt sich Sokrates in seinen Erörterungen unterschiedslos auf den verschiedenen Gebieten und überträgt die Beobachtungen von dem einen auf das andere ohne nähere Untersuchung der Gleichartigkeit oder Ungleichartigkeit. Das ist natürlich nicht das Bild des wahren Sokrates, das ist vielmehr das Bild des Philosophen, wie es sich im Kopfe Xenophons malt. Wollen wir den wahren Sokrates kennen lernen, so müssen wir Platons Protagoras befragen. Denn wenn es sicher ist, daß der Dialog noch zu Lebzeiten des Sokrates verfaßt ist, so muß die hier vorgetragene Lehre bei aller künstlerischen Verbrämung im Kern doch seine tatsächliche Auffassung widerspiegeln. Da ist es denn bemerkenswert, daß Sokrates im Verlauf des Gespräches auf die von Protagoras angeregten Fragen der Naturanlage und der Gewöhnung überhaupt nicht eingeht. Ihm kommt es nur darauf an, die Jugend auf das begriffliche Wissen zurückzuführen, in dem Wissen die Wurzel und das Wesen der Tugend nachzuweisen. Daraus folgt dann von selbst, daß die Tugend lehrbar ist, aber es folgt auch, daß eine auf angeborener sittlicher Neigung oder auf Gewöhnung beruhende Tugend, der die Einsicht in das sittliche Handeln fehlt, den Namen der Tugend nicht verdient. Darum sind diese beiden Faktoren sittlicher Bildung für Sokrates gleichgültig, denn sie können ja doch kein sittliches Handeln hervorbringen. Allein entscheidend ist das Wissen und dies daher auch der philosophischen Erörterung allein würdig. Die Einseitigkeit dieser Auffassung und die Schroffheit des sich hierin ausdrückenden Standpunkts ist zweifellos echt Sokratisch und trägt die Gewähr der Ursprünglichkeit in sich.

Platon hat nicht mit einem Schlage, sondern allmählich die Enge des Sokratischen Intellektualismus aufgegeben, und er zeigt in den Dialogen deutlich zwei Entwicklungsstufen. Die Übergangsstufe wird gekennzeichnet durch den Menon und Phaidon, das vollendete und in sich abgeschlossene System kommt im Staat zur Darstellung. In der ersten Periode gelangt Platon zur Unterscheidung der volkstümlichen und der philosophischen Tugend (Phaidon 82 A). Jene beruht auf richtiger Vorstellung, diese auf wissenschaftlicher Erkenntnis (Menon 99 A), jene ist ein Ergebnis der Gewöhnung und Übung, diese die Folge philosophischer Erkenntnis, jene ist minderwertig, weil widerspruchsvoll, unbeständig und knechtisch, diese dagegen folgerichtig, fest auf dem Grunde desDenkens ruhend, von vollkommener Reinheit und Wahrheit (Phaidon 68 C ff.). Fragen wir aber nach dem inneren Verhältnis der beiden Tugendarten, so erhalten wir in den Schriften dieser Zeit keine Auskunft. Erst im Staat gewinnt

Platon die notwendige psychologische Grundlage für die systematische Erziehungslehre durch die Unterscheidung der drei Seelenkräfte, der Begierde, des affektvollen Willens und der Vernunft. Auf diesem Standpunkt vermochte er zuerst die verschiedenen Naturanlagen in drei Klassen zu gliedern, je nachdem das begehrliche Streben oder der Affekt oder die Vernunft das Übergewicht hat. Damit war ferner ein Prinzip geschaffen nicht nur für die Gliederung der einzelnen Menschen, sondern auch der drei Bürgerstände, des Nährstandes, Wehrstandes und Lehrstandes, ja ganzer Völker.[1]) Danach ließen sich endlich die Tugenden schärfer umgrenzen, derart, daß als Tugend des begehrenden Teils die Besonnenheit, als Tugend des leidenschaftlichen der Mut, des vernünftigen die Weisheit aufgefaßt werden konnte, während der Gerechtigkeit die Aufgabe blieb, alle Seelenkräfte in Einklang zu bringen. Mit der Abstufung der Tugenden war aber auch eine stufenmäßige Steigerung der Erziehungsmittel gegeben. Die Heranbildung der Besonnenheit und Tapferkeit geschieht durch Gymnastik und Musik, also durch Übung und Gewöhnung, die der Weisheit und Gerechtigkeit durch wissenschaftliche Erkenntnis. Aber die wissenschaftliche Tätigkeit kann erst dann mit Erfolg einsetzen, wenn vorher die Seele durch gymnastische und musikalische Übungen in die harmonische Stimmung und sittliche Gleichgewichtslage versetzt ist, wenn ihr die Liebe zum Schönen, die Freude am Guten dauernd eingepflanzt ist. Also ist die auf Gewöhnung beruhende Tugend nur eine Vorstufe der philosophischen, die philosophische die Vollendung der gewohnheitsmäßigen.[2])

Dieser Betrachtung stellt sich die Platonische Erziehungslehre als ein festgefügter Bau von großartigen Linien dar. Wie Aristoteles das Ganze hat stehen lassen, aber an den einzelnen Teilen manche Baulieder gründlicher bearbeitet und sorgfältiger miteinander verbunden hat, das nachzuweisen ist die Aufgabe des Darstellers der Aristotelischen Pädagogik.

[1]) Rep. IV 435 E. [2]) Zeller II[a] 747.

VOM KÜNSTLERISCHEN IN DER DEUTSCHEN SPRACHE

Von Hermann Ed. Sieckmann

Wenn Sprechen zunächst nichts als Ausdrucksbewegung ist, so ist die Sprache geboren aus den Gefühlen, die als Triebe in uns leben und die durch die Eindrücke der Außenwelt in uns erregt werden. Denn Gefühle liegen jeder Vorstellung zugrunde, und das Wort ist nur die Etikette der Vorstellung.

Die Gefühle, die wir von der Außenwelt durch die sinnlichen Reize erhalten, überwiegen bei weitem die angeborenen; ohne eine Beziehung zur Umgebung würden alle Gefühle des Menschen nur ein paar urelementare Triebe sein; und auch diese erhalten durch Berührung mit der Sinnlichkeit um uns weitgehende Differenzierung. Denken wir uns nun, daß die Sprache des Urmenschen noch aus wenigen Worten besteht, die jedem Worte einen vollen Gefühlswert unter starker Erregung des Vorstellungs- und Triebvermögens leiht, werden wir wohl nicht fehlgehen. Den späteren Menschen ist davon ein gut Teil abhanden gekommen. Kein Dichter nach Homer hat gleich viel Anschauung gehabt, und wollten wir unter jedem Worte bei unserm vielen Sprechen vollwertige Gefühle entwickeln, müßten wir uns erschöpfen; ganz abgesehen davon, daß Empfindungen und Gefühle durch unser modernes Kulturleben gerade an den wichtigsten Stellen abgestumpft werden. Nur der unverfälschte Mensch und das Kind sind noch reine Impressionisten mit einem großen Gefühlsleben. Diese Entwicklung kann nur verderblich sein für die Sprache, weil die Prinzipien ins Wanken geraten, auf denen sie gebaut ist. Es muß gerettet werden, was zu retten ist.

Schaut der unverbildete Mensch in die Welt, so reiht sich ihm Vorstellung an Vorstellung, Gefühl an Gefühl, Satz an Satz. Empfindet er Wertunterschiede, so kann er sie nur durch die Wortfolge ausdrücken (Wundt, Grundriß der Psychologie[8] S. 371), grammatisch: er kennt nur Hauptsätze. Homer hat gesagt: Ungesät wachsen Weizen und Gerste und Weinstöcke, und die tragen großtraubigen Wein und der Regen des Zeus läßt den gedeihen. Das Kind erzählt ebenso, fängt am liebsten jeden Satz mit 'und da' an. Diese Unterstufe hat schon Homer überwunden. Das ist auch gut so geschehen. Der menschliche Geist zeigt sich dadurch der Natur überlegen, daß er sie klassifiziert, indem er die Nebensätze erfindet. Aber niemals darf man daran denken, der Mensch könne sich von der Beeinflussung durch die Außenwelt emanzipieren; es wäre unrichtig, weil ihm in der geistigen Bewältigung der Umgebung die Kräfte gewachsen sind, und es wäre undankbar.

All unsere geistige Tätigkeit ist ein Begreifen der Welt, in zweierlei Richtung: durch Gefühl und Phantasie in der Kunst, durch das folgerichtige Denken in der Wissenschaft. Beides sind aber nur Ausdrucksweisen eines Strebens; in den Anfängen der menschlichen Kultur, bei den Griechen und Kelten noch besonders deutlich, liegen sie noch in eins verschlungen. Mögen beide Geisteshälften sich nun mit der Entwicklung noch so weit gesondert haben, das eine ist gewiß nicht richtig, die Kluft zwischen ihnen so weit aufzureißen, wie es geschehen ist, daß man die Kunst schöpferisch, die Wissenschaft reproduzierend nennt. Beide nehmen ihren Ausgang von den Eindrücken der Außenwelt und den Vorstellungen und den dadurch erregten Gefühlen. Es gibt keinen Komplex in der Kunst, der nicht in seinen Teilen aus der Impression genommen wäre, auch die so sehr gerühmte Phantasie vermag nur Beziehungen und Kombinationen zu erdenken, nichts absolut Neues. Die künstlerische Phantasie hat die Kentauren geschaffen, aber aus den bekannten Gestalten des Menschen und des Pferdes. Oder will man diese Komposition schöpferisch nennen, so ist auch die Wissenschaft schöpferisch, die aus Materialien und Gesetzen der Welt das als Ganzes Neue, ein Luftschiff, baut.

Die Kunst will die Außenwelt reproduzieren, aber dadurch, daß entsprechende Gefühle und Anschauungen in uns aufgeregt werden, nicht durch die Wiedergabe ihrer Totalität. Das kann sie nicht: denn jede Vorstellung und jedes Gefühl ist nur komplexiv vorhanden, d. h. mit einer Menge anderer Vorstellungen und Gefühle eng verschwistert. Jede angrenzende Vorstellung aber und jedes mittönende Gefühl restlos wiederzugeben, ist unmöglich. In einer Erzählung liest man den Satz: Ich heftete einen Nagel in das Brett; wie viel wird da offengelassen: Die genaue Stellung des Brettes, seine Dicke, das Maß des Nagels, die Kraftanstrengung, die nötig ist, die Beleuchtung, das Geräusch und noch unzählige Kleinigkeiten. Sprache und Dichtung stehen da nicht gesondert: der Malerei fehlt zur vollen Identität mit dem Leben die Rundung der Formen und ihre Materialität, der Bildhauerei die Materialität und die Farbe; die, welche meinen, die Sprache habe nichts anderes auszudrücken, nicht mehr und nicht weniger, als sie fühle und sehe, verlangen etwas Unmögliches und dann etwas Barbarisches; den bildenden Künstler würden sie zum Wachsfigurenfabrikanten erniedrigen.

Ganz anders die Wissenschaft. In der regieren die Vorstellungen die Gefühle: nur eine Darstellung Wallensteins kann richtig sein, und nach der hat man ihn zu beurteilen. In der Kunst regieren die Gefühle die Vorstellungen: wie der Dichter den Wallenstein fühlt, mag er ihn dichten, und noch die tausendste Darstellung ist berechtigt; die Wissenschaft ist erst dann exakt, wenn sie kinematographisch genau ihr Objekt wiedergibt; die Kunst will mit ihren ungenauen Mitteln Gefühle und Anschauungen erzwingen. Wissenschaft verlangt das Richtige, die Kunst das Passende. Kann man mit der Sprache auch wissenschaftlich darstellen und gibt es eine Sprachwissenschaft, so ist sie doch nicht selber wissenschaftlich, und aus dem Grunde, weil sie zur peniblen Reproduktion unfähig ist. Die Grammatik verhält sich zur Sprache wie die

Ästhetik zur Kunst. Ob Sprache künstlerisch angewandt ist, entscheidet sich nach ihren Zwecken. Am weitesten entfernt sie sich davon, wenn sie rein logischen Zwecken dient, weil da Form und Inhalt sich möglichst decken sollen. Eine kleine Erzählung auch des gewöhnlichen Lebens, sofern sie nur Gefühle und Anschauungen erzeugt, kann Dichtung sein. Wir dürfen noch ins Kleinere gehen. In jeder Redensart und jeder beliebigen Verbindung, in der das lebt, was Sinne und Seele empfinden und fühlen, weht es uns an mit lieblichem Zauber der Kunst. Diese Unscheinbarkeiten will ich verfolgen, die verkannten in ihre Rechte einsetzen; sie beweisen ein großes Gesetz. Ich schlage in dieselbe Kerbe wie Rudolf Hildebrand und Otto Schröder, aber mit einem andern Messer.

Wir haben die Angewohnheit, dasselbe Wort nicht zu oft zu wiederholen; die alten Sprachen kennen diese Furcht gar nicht. Gewiß, der wiederholte Klang stört uns. Aber wenn wir aus diesem rein äußerlichen Grunde Synonyme einsetzen, so zerstören wir die Anschauung, weil kaum mehrere Wörter einer Anschauung rein entsprechen. Wer sich an der Wiederholung desselben Wortes stößt, sieht die Wörter an, nicht den Gegenstand, der dahinter steckt; sähe er den, so würde er es wohl natürlich finden, daß der Wiederkehr derselben Vorstellung auch dieselbe Lautvereinigung entspricht. Am Cäsar, der sich nicht scheut in vier Zeilen fünfmal *locus* zu gebrauchen, kann man den Jungen dies Gesetz gut entwickeln.

Die Gefühle, die wir haben, können besonders intensiv sein; wenn das wahr ist, darf man das Erscheinen dieser Intensität in der Sprache nicht hindern: 'muß notgedrungen' ist oft unumgänglich, ein alter Greis ist gebrechlicher als ein Greis, ein junger Knabe frischer als ein Knabe, ein Mädel jung und schön liebenswerter als ein bloß schönes Mädel; Homer sagt ruhig *γέρων παλαιός* und *παῖς νέος*; in einem deutschen Volksliede ist von schneller Eile die Rede. Um ein bekanntes Schulbeispiel zu nehmen: Homer vergleicht einmal die Haare eines Mannes mit den Grazien, nicht weil er es sich bequem machte und den Vers andernfalls nicht bewältigen konnte, sondern weil es ihm unmöglich war, die Haare der Grazien ohne den Kopf, ja ohne den Leib zu sehen; und dem Gesichte, das der Dichter hatte, entsprach das Wort, das er wählte. Bekanntlich merkt der unbefangene Leser es nie, daß der Vergleich 'abgekürzt' ist, nur der Krittelnde oder der, welcher mit der Nase darauf gestoßen wird.

Ich hatte in einer Abhandlung geschrieben: die Zeit ist wissenschaftlich, ganz wissenschaftlich, und selbst die Kunst, die sich sonst immer so selbstherrlich stellt, ist von ihr aufs tiefste befruchtet worden. Ich hatte die Stelle schon vier- bis fünfmal gelesen, ohne je zu merken, daß mir Frau Logik dabei ungnädig über die Schultern sah. Erst als ich ins Reine schrieb, regte sich mein Gewissen, daß sich doch nicht 'ihr' auf wissenschaftlich beziehen könnte; ein Pronomen darf nur ein Nomen vertreten. Ich tauchte schon die Feder, um diesen Gedankenschnörkel gerade zu ziehen: da fiel mir zum Glück ein, daß ich am Morgen diesen Satz mit den Jungen im Cäsar gelesen hatte: *factum* (*periculum eius hostis*) *nuper in Italia servili tumultu, quos tamen aliquid usus ac disciplina sublevarent, quos* bezogen auf *servili*; das hatte ich ausführlich und

gelehrt erklärt; sollte ich, was ein Lateiner sich erlaubte, nicht meiner Muttersprache zugestehen? Sie hatte mich's ja selbst gelehrt. Ich legte die Feder wieder hin.

ἀντὶ τῶν πίλων μιτροφόροι ἦσαν sagt Herodot: statt der Filzhüte waren sie Mitraträger; Vermengung zweier grammatischer Kategorien, weil der Verfasser einmal die Hüte, das andere Mal die Träger geschaut hat. Ein anerkanntes Gesetz ist es, das man nicht mehr anerkennen sollte, daß zwei Bilder nicht miteinander gemischt werden dürfen. Wie? Man traut den Leuten wirklich zuviel Selbstbeherrschung zu. Homer genügt es oft nicht, einen Vorgang durch ein Gleichnis zu illustrieren, er braucht drei, vier dazu; er lebt sich so in die Gleichnisvorstellung hinein, daß er die Konstruktion, die Gleichnis und Erzählung verknüpft, vergißt. Metapher ist eben das Dichterischste d. h. Gefühlteste, Geschauteste, was es gibt, da arbeitet die Seele doppelt; wenn es zu schnell geht, fließen beide Anschauungen zusammen. 'Grau ist alle Theorie und grün des Lebens goldner Baum.' Wie häßlich, wenn da der Logikus kommt und witzelt — wir haben es erlebt —: wie komisch, daß der grüne Baum auch golden ist. Man kann ja sagen: 'golden' hat bei den Klassikern einen spezifischen Sinn, der ihm durch Klopstock geschaffen ist: goldne Träume, goldner Schlaf; es bezeichnet die höchste Potenz des schönen Inhalts; will man ein übriges tun, mag man noch beifügen, daß 'golden' proleptisch sei; glaube aber beileibe nicht, nun die Verse erklärt zu haben. Sie können nicht voll und ohne Rest gedeutet werden; es sind disparate Gegenstände darin, die nur in der Einheit des Gefühls zusammengefaßt und gerundet werden können. Eile mit Weile, *festina lente*: eilen und schlendern ist unvereinbar, und doch soll beides gleichzeitig getan werden nach dem Wort; die Gegensätze lassen sich begrifflich nicht auflösen, sondern stoßen stets hart zusammen, nur das Gefühl stellt die Geschlossenheit her, sogar in der Praxis. Wer nach dem Gefühle sich eine entsprechende Gangart angewöhnt, kann dem Spruche genugtun; wer kein Gefühl dafür hat, wird zwischen schnell und langsam hin und her taumeln.

Stella: Ein toter Kummer folgte auf die wütenden Schmerzen. Der Logiker legt den Finger an die Nase und sagt: Ei ein toter Kummer? Wie kann der Kummer leben, wenn er tot ist? Der trockene Pedant hat keine Ahnung von der unsäglichen Trostlosigkeit in diesen beiden Worten. Wer nur die Staubfäden zählt und die Fruchtböden zerschneidet, sieht nicht die Schönheit der ganzen Blume. Ein Obersekundaner im Aufsatz: Ein duftiger Blumenstrauß in welker Herbst- oder Winterszeit ist doppelt lieblich. Darüber pflegt man zu spötteln; ich freue mich über solche Kühnheit und lobe den Verfasser, dem es mehr auf den Ausdruck des Gefühls als auf grammatische Kategorien ankommt. Ja wo bleiben denn aber die Grammatik, die Logik? höre ich schon schreien. Nur sachte. Die Grammatik hat alle sprachlichen Erscheinungen nach gewissen Merkmalen in Kategorien eingeteilt und die Beziehungen festgestellt, nach denen sie sich gatten. Nun wird keine Grammatik sich einbilden, die Sprache so einschachteln zu können. Nur einem Leichnam kann man seine Bestandteile nachrechnen, der lebendige Leib ändert sich in einem fort. Und auch noch

ein andres nicht: daß jede andre Verbindung, als sie in der Grammatik Gesetz ist, unerlaubt sei. Das ist durch die Assoziation unmöglich. 'Wissenschaftlich' hat einen gewissen Gefühlskomplex hinter sich, 'Wissenschaft' auch; sicher ist beiden Komplexen ein großer Teil gemeinsam, sie schwimmen leicht ineinander über, und eins vertritt dann gern das andere. Entsprächen alle grammatischen Kategorien sachlichen Kategorien, so könnte man eine Übereinstimmung verlangen. Aber das tun sie nicht (Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte S. 219), entweder weil die Sprache nicht kann oder nicht will. Wir sehen wenigstens, daß sie sich ihre Freiheit wahrt, und in ihrem Bestreben sollen wir sie unterstützen; und zwar nicht nur darin, daß das einzelne Wort nicht den ganzen Vorstellungskreis ausmessen kann, erkennen wir diese künstlerische Freiheit, sondern fast noch mehr und noch deutlicher daran, daß ganze Gefühls- und Vorstellungsverbindungen keine grammatisch-logische Entsprechung haben; man muß sich eben behelfen, und wie er mit den schwachen Mitteln wirkt, das zeigt den Meister. Freilich den Grammatikern ist so etwas unbehaglich; sie lieben keine Sprünge, sondern die Solidität; was jemand gewollt und gemeint, interessiert sie nicht; sie wollen genau revidieren können, und deshalb verlangen sie eine peinliche Buchführung. Da ist die deutsche Sprache nicht mehr das helläugige Mädchen, das das Gold der Poesie spinnt, sondern die strenge spanische Jungfrau, die mit eisernem Drucke dem lebendigen Geiste den Odem auspreßt. Gehemmt ist jede Freiheit der Bewegung; wo buntes Leben sich entfalten könnte, herrscht eine polizeiliche Überwachung. Wenn Zeus sein Schoßkind suchte, hinter den düstern Mauern der Schulgrammatik fände er es nicht. Nicht der Dichter nur soll die künstlerische Würde der Sprache wahren; seine Sprache und die des Lebens sind nicht prinzipiell, nur graduell verschieden; aber man darf den Dichter nach den eben gefundenen Gesetzen richten.

Wenn das Auge einen Punkt fixiert, so dringen unzählige andere Punkte mit in die Kamera hinein; wenn eine Saite in der Brust schwingt, schwingen tausend andere mit. Daran kann man den guten vom schlechten Dichter unterscheiden; nicht daß dieser an Empfindung ärmer wäre, aber er kann sie nicht treffend darstellen; im Gewoge der Gefühle greift er nicht die Saite, um ihren Klang durchs Wort zu formen, die den Anstoß zu dem Konzerte der Gefühle gab, sondern eine mittönende; die aber vermag die starke und wichtige Saite nicht zu bewegen.[1]) Die vom Dichter verlangen, er solle alles bis auf die Hefe sagen, scheuen die Mühe der Konproduktion, das würde aber die langweiligste Sache von der Welt; wie das Leben langweilig wäre, wenn es glatt wäre. Der Mensch hat Lust an der Produktion. Es ist festgestellt, daß man beim Lesen nicht alle Buchstaben eines Wortes sieht, sondern ein Wort an hervorstechenden Merkmalen (Anfangs-, Endbuchstaben) erkennt, also das Wort errät; daß man in der Rede nur wenige Worte eines Satzes versteht, das übrige ergänzt. Goethe selbst erkannte das Sprunghafte des Volksliedes und rühmte es: da geht

[1] Die Ebner-Eschenbach hat das einmal ungefähr so ausgedrückt: Auch die Dilettanten dichten mit ihrem Herzblut, wie die Dichter; auf die Beschaffenheit des Blutes kommt es an.

ein Mädchen in den Wald, sieht einen Knaben in seinem Blute und sagt: Wie tu' ich meinem Knaben die letzte Ehre? Nichts ist vorher angedeutet von ihrer Liebe; der Schreck ist um so größer, als die geahnte Gewißheit plötzlich einschlägt. Man muß protestieren gegen die, die der Sprache ihr Recht nehmen wollen, in Andeutungen zu reden, die so belebend wirken; die Formeln haben wollen, die sie mit Händen greifen können. 'Sechs vor Christi' ist ganz genügend; aber man verwirft es, obwohl es immer gesagt wird, während man *εἰς Ἅιδου* erklärt; 'die größere Hälfte' ist nicht im geringsten zu beanstanden; es gibt kein anderes Wort als Hälfte, das den einen von zwei Teilen anzeigt; und wenn eine Hälfte größer sein soll als die andere, so ist das nicht so dumm, weil selbst die feinsten Apparate nicht genaue Teilung fertig bringen. Die Sprache aber als Ausbund von Vollkommenheit und Genauigkeit soll dies können.

Stella: Die erste ruhigatmende Umarmung. Der Logikus sagt: das ist gleich Umarmung, in der ruhig geatmet wird. Welche Geschmacklosigkeit! Goethe sah zwei Menschen, die sich umarmten und die ruhigen Atemzüge der Befriedigung taten. Aus dem Aufsatz eines Untertertianers: Ich lud eine Grausamkeit nach der andern auf mich. Es ist möglich, daß der kleine Schriftsteller zum ersten Male das Abstraktum Grausamkeit für grausame Tat gebraucht. Man sagt, der Begriff Grausamkeit sei entstanden aus dem Anschauen vieler grausamer Taten; sollte sich da nicht atavistisch schon für Grausamkeit grausame Tat leicht einsetzen? Ganz abgesehen davon, daß ich mir, will ich Grausamkeit in Anschauung umsetzen, einen schrecklichen Mord oder eine Folterung vorstellen muß. Wie stark die Wechselwirkung zwischen Abstraktum und Konkretum sein muß, geht auch daraus hervor, daß das Abstraktum oft das ältest Erreichbare ist; *legio* heißt zunächst Musterung, Zählung, dann erst die Truppe; *iuventus* Jugendflor, dann der junge Mann; welchen Umweg macht das Wort Rat von der Bedeutung: Möglichkeit etwas zu verschaffen bis zum personifizierten Rat mit dem Ordensbändchen, vgl. auch Exzellenz. Ein Mädchen schreibt am Schlusse einer Geburtstagsschilderung: Darauf verließen wir unsere fröhliche Stube. Wie barbarisch würde es sein, an den Rand zu setzen: Die Stube, in der wir so fröhlich waren. Das Kind hat mehr gesehen als der Korrektor; die Fröhlichkeit der Menschen hat sich dem ganzen Zimmer mitgeteilt, die Tapete leuchtete mehr als sonst, und die Bilder blickten freundlicher auf die Tafelrunde herab.

Iphigenie: Und schweigt in ihrer Brust die rasche Glut, so dringt auf sie vergebens treu und mächtig der Überredung goldne Zunge los. Wer golden erklären wollte, müßte viele Umwege machen; im allgemeinen kann man die Überredung nicht golden nennen; aber in diesem Falle soll ein Weib nach ihrer Pflicht beredet werden, sich dem Manne zu ergeben; Thoas substituiert sich diesem, muß es also gut meinen, und das wirft auf seinen Charakter dieses und jenes Licht. Dabei hätte der genaue Herr nur erreicht, daß er die Peripherie des Gefühls und ihre Nachbargebiete abgegangen wäre, während der Dichter uns ins Zentrum: golden führt, wo alle Ströme sich einen. Interpretation muß

sein, aber nicht um sich selber zu gefallen, sondern nur um zu zeigen, wie hoch Dichter und Sprache über dem Verstande stehen.

Es macht dem Logikaster die größten Verdrießlichkeiten, wenn ein Satz nicht vollständig ist, d. h. nicht Subjekt und Prädikat hat. Obwohl alle Schriftsteller der Moderne so schreiben, wurde uns noch als Primanern gesagt, die Freiheit dürften wir uns erst erlauben, wenn wir berühmt wären wie Sudermann und Hauptmann; also niemals. Ein Lehrer sagte mir im Ernste, er ließe 'dies kaum gesagt, eilte er weg' nicht durchgehen, denn man könne ja das Subjekt zu gesagt nicht wissen.

Es gibt eine Figur, die man *ἀπὸ κοινοῦ* nennt; ein Bestandteil ist zwei Begriffen oder Sätzen gemeinsam; da pflegt man fein säuberlich zu sondern, als wenn der gemeinsame Bestandteil sich doppelt übereinander geschoben hätte, und hat wieder zwei komplette Perioden. Todsicher hat der Verfasser den Bestandteil nicht zweimal gedacht und sich vereinfachen wollen, sondern nur einmal gesehen; da wo der erste Gedanke schloß, hat sich der zweite gleich angesetzt unter Mitbenutzung eines Bestandtteiles des ersten.

Nibelungenlied XXIV 1371 (Bartsch): *daz enwesse nieman unze daz si sach Hagene von Tronege dô se Gunthere sprach.* Im Glück von Edenhall: Der Schenk vernimmt ungern den Spruch, des Hauses ältester Vasall nimmt zögernd aus dem seidenen Tuch ... Vasall ist Apposition zu Schenk, denn wenn der Schenk nicht mit dem Vasall identifiziert würde hierdurch, könnte man annehmen, der Vasall sei eine andere Person als der Schenk, andrerseits muß Vasall auch Subjekt zu nimmt sein, weil dieses Verbum von Schenk zu weit entfernt ist, um Schenk als Subjekt gebrauchen zu können. Beim Lesen merkt man es am besten, welche zentrale Stelle der Vers 'des Hauses ältester Vasall' in dem Gedankengefüge einnimmt.

Ja wäre nur ein Zaubermantel mein.
Und trüg' er mich in fremde Länder,
Mir sollt' er um die köstlichsten Gewänder
Nicht feil um einen Königsmantel sein.

Hinter Gewänder darf kein Komma stehen; nicht der hundertste Leser merkt, daß 'nicht feil' *ἀπὸ κοινοῦ* steht; dieses Nichtmerken beweist am besten.

Dem Grammatikus ist es Dorn und Balken im Auge, wenn ein Partizipium nicht richtig bezogen ist: 'Sterbend zieht sein Leben im Geiste vorüber'; 'Vom Sprechen angestrengt floß ihm der Schweiß von der Stirne.' Dies sind Aufsatzbeispiele. Ich streiche so etwas nie an; es gibt zu unzählige Belege dafür. Grammatisch ist die Beziehung ja falsch, sinnlich aber weder richtig noch falsch, sondern selbstverständlich; der Sprechende setzt das Partizipium einfach hin und überläßt Hörer und Leser den richtigen Anschluß; wer den Gedanken sich vorstellt, wird nie fehlgehen.

'Darauf kamen Kinder mit großen Paketen, die vor Angst wimmerten und vor Kälte zitterten.' Die Pakete? Man könnte rasend werden über diese Frage. Wo liegt die Dummheit, beim Verfasser oder beim Kritiker? Wer zu sehen versteht, wird nie in seinen Gefühlen fehlgehen; denn er sieht, wie die Kinder

ihren Mund öffnen vor Schmerz, und wie die Kälte sie zittern macht. Überhaupt Klarheit. Goethe, Die Geschwister: 'Die Erde war sie nicht wert.' Was ist Subjekt, was ist Objekt? Da ist totale Unklarheit. Nein! Es gibt nur zusammenhängende Rede, und darin sind die Beziehungen immer zwingend; lassen wir Bedenklichkeiten doch den Lateinern; nur wenn man einen solchen Satz aus einem Zusammenhange reißt, also etwa als Musterbeispiel in der Grammatik, ist er untauglich. Etwas Unerhörtes: 'ein lederner Handschuhmacher' finde ich sehr gut und brauchbar. Klingt es übel und gibt Anlaß zu Witz, ist nicht die Sprache, sondern die Grammatik daran schuld, die die Ausdrucksweise nicht versteht. Es liegen die Anschauungen 'ledern' und 'Handschuhmacher' vor; die sollen verbunden werden, um den Mann zu bezeichnen, der lederne Handschuhe macht. Das kann verschieden geschehen: lederne Handschuhe machend, der lederne Handschuhe Machende. Da in der Sprache die Komposition Handschuhmacher schon besteht, stellt sie sich schnell ein, und ledern kann dann nicht anders als als Adjektiv zu diesem Hauptwort treten. Was damit gemeint wird, ist außerdem ganz deutlich. Jetzt ist es lächerlich geworden, weil man es grammatisch verbindet statt psychologisch. Es ist eine dringende Forderung, auf den Sinn der Wörter, nicht auf ihre äußere Zusammensetzung zu blicken. 'Bis nach den Ferien' ist uns ohne Anstoß, wir fassen nach den Ferien als einen Begriff und lassen den präpositionalen Ausdruck wieder von einer Präposition abhängen. 'Ein Heft mit ohne Linien' ist uns komisch gemacht, aber nur dadurch, daß wir äußerlich auf das Nebeneinander von mit und ohne geachtet haben, statt 'ohne' an 'Linien' kompakt zu befestigen und das Ganze dann dem 'mit' unterzuordnen. Schade! Eine einzige solche Lächerlichkeit kann eine ganze Entwicklung hindern und uns um eine neue Beweglichkeit bringen.

Die meisten Menschen werden Impressionen und daraus entstehende Gefühle haben, wie sie noch nie existierten; damit sie in die Erscheinung treten können, muß also ein neues Wort geprägt oder ein altes umgeprägt werden. Goethe ist in letzterem sehr bedeutend; Iphigenie: Der die ganze Macht der Fürsten Griechenlands um Trojas Mauern lagerte. Der Dichter wollte ausdrücken: ein tätiges Heer in einem Lager versammeln; das reflexive und intransitive Verbum 'lagern' bezeichnet etwas Ruhiges; dadurch, daß Goethe 'lagern' transitiv machte, es gleichsam auf die Kante stellte, hat er ihm Bewegung eingehaucht. Ein Obersekundaner gebrauchte das Wort Flächenstaat; ich kannte es nicht, fand es aber gut. Es stand im Gegensatz zu Bergland; weil die Anschauung zur Verdeutlichung gern übertreibt, war dem Schüler im Gegensatz zum Gebirge die Formation des angrenzenden Landes wie eine Platte erschienen.

Ob eine Sprache künstlerisch frei oder verstandesmäßig richtig ist, hat ein sicheres Kriterium: die Behandlung der gedoppelten Negation. Die Logik hebt zwei Negationen auf, die Kunst läßt jeder ihre Kraft. Zwei Verse des Euripides: *οὐκ ἔστιν οὔτε τεῖχος οὔτε χρήματα οὔτ' ἄλλο δυσφύλακτον οὐδὲν ὡς γυνή*: Nichts, weder Festung noch Geld, noch sonst etwas, ist so schwer zu bewachen wie das Weib. *οὐκ* gibt die Farbe des Satzes, er ist negativ; das

dreimalige *οὔτε* negiert die einzelnen Substantiva; das *οὐδέν* weist mit einer abwehrenden Handbewegung diese Substantiva und alle anderen denkbaren Gegenstände weg; auf der einen Seite ist alles andere, auf der andern das Weib. Noch stärker bei Platon: *σμικρὰ φύσις οὐδὲν μέγα οὐδέποτε οὐδένα οὔτ' ἰδιώτην οὔτε πόλιν δρᾷ*: Ein kleiner Geist verrichtet weder für einen Privatmann noch für eine Stadt etwas Großes. Zerlegt: ein kleiner Geist verrichtet nichts Großes; verrichtet niemals etwas Großes; verrichtet für niemand etwas Großes; verrichtet weder für einen Privatmann noch für eine Stadt etwas Großes; doch ist das nicht zerlegt gedacht worden, sondern ganz, wie es dasteht: Ein kleiner Geist verrichtet nichts Großes — niemals — für niemand — weder für einen Privatmann noch für eine Stadt; jede einzelne Negation ist für sich gefühlt, und dies Gefühl in solchen Sätzen muß ursprünglich ungeheuer angespannt und tief gewesen sein. Es sind einmal keine Formeln gewesen, sondern Ausdrucksweisen entsprechender innerer Vorgänge. Es macht nichts aus, daß manchmal die Aufhebung der Negationen stattfindet; nur die Fähigkeit, jedesmal zum Ursprünglichen zurückzukehren, muß bleiben. Es ist leicht zu zeigen, daß diese Auffassung primär und künstlerisch ist. 'Niemand kam niemals an diesen Ort' ist nach griechischer Auffassung gleich 'niemals kam einer an diesen Ort'; d. h. für den Griechen existiert in Raum und Zeit kein Gefühl für die Gestalt eines Menschen; weil jede Negation etwas für sich bedeutet und dann zu einer großen negativen Gesamtwirkung sich mit der andern zusammenschließt, nicht aus Überlegung, sondern mit spezifischem Wertgefühl. In lateinischer und deutscher Manier ergibt der angezogene Satz den Sinn: 'es kam immer einer an diesen Ort'. Dieser Sinn des Satzes deckt sich nicht mehr mit dem Gefühl für die einzelnen Wörter, denn er praktiziert Menschen auf die Bildfläche, während niemand und niemals tabula rasa machen. Zwei Negationen im Gefühle nebeneinander gesetzt können nicht etwas Positives ergeben, wie $0 + 0$ keinen Wert ergibt. Erst wenn wir uns vom Gefühle trennen, bringen wir dieses Unmöglichscheinende fertig. 'Niemand kommt' wird dann nicht mehr als Gefühl genommen, sondern als eine Tatsache; diese Tatsache negiert sich durch das 'niemals' und ergibt den schon genannten Sinn: beide Negationen sind nicht mehr als Summe gefühlt, sondern vereinzelt und verknüpft wie Haupt- und Nebensatz. Es ist ein Weltenunterschied zwischen der Konstatierung einer Tatsache und dem Erfühlen ihres Inhalts. Man versuche den Satz 'Die Welt ist unendlich' als Mathematiker und als Dichter nachzukosten; das erste Mal haben wir eine intellektuelle Freude, das zweite Mal dehnt sich Herz und Brust ins Ungemessene.

Das Italienische hat dieselbe griechische Fähigkeit: *i fanciulli non sono ancora nulla:* die Kinder sind noch nichts; das Französische hat Reste: *ni moi non plus; ni les enfants ni les mères ne s'en fuyaient.*

Das Deutsche hat diese Fähigkeit gänzlich besessen: *ichn gelache niemer niht; daz umbe ir vart nie nieman nihtes innen wart;* heimliche Liebe, von der niemand nichts weiß; Lessing, der scharfe Denker, in Emilia Galotti: nicht ohne Mißfallen = ohne Mißfallen oder noch besser = mit Wohlgefallen. Jetzt sind

wir so ziemlich auf dem lateinischen Standpunkte angekommen. Ich weiß nicht, ob das Lateinische an dieser deutschen Entwicklung schuld ist; wenn, so ist das ein neuer Fluch. Die deutsche Sprache hat unter der lateinischen Grammatik genug gelitten, indem man die Kategorien der vornehmen Sprache auf die verachtete übertrug. Seit den Zeiten datiert der Hochmut der deutschen Grammatiker bis auf den heutigen Tag, wenigstens der Schulgrammatiker. Die stehen der Sprache und dem Individuum, das sie schafft, nicht mit Ehrfurcht gegenüber, sondern sie wollen nur Material für die Paragraphen ihrer Gesetzessammlung.

Ein weiterer Fall von Aufgabe der Negation ist ein weiterer Beleg für den Schwund der Intensität des Gefühls; ich meine die Sätze, die, ursprünglich negativ, einen andern Satz meist negativen Sinnes neben sich hatten: *non dubito quin veniat;* ich bin nicht im Zweifel, warum sollte er nicht kommen? *timeo ne veniat:* ich bin in Furcht, oh, daß er doch nicht käme. Das Lateinische hatte diesen Schwundprozeß nicht zu fürchten, da die Negation zur Konjunktion wurde: *ne quis quominus.* Anders, wo Konjunktion und Negation getrennt waren; der ursprünglich negierte Satz wurde abhängig von dem zugehörigen Satze: die Negation dieses übertrug sich auf jenen und machte jene Negation überflüssig: 'ich zweifle, ob er kommt'. Aber altertümlich auch noch bei uns: *desn ist dehein min gast erlán erne müese si bestan. Des ist zwivel dehein ern werdes gewert:* die beiden jetzt abhängigen Sätze sind wohl früher fragende Hauptsätze gewesen (vergl. *quin*). Man kann noch nhd. sagen: Ich hinderte ihn daran, daß er dies nicht tat. Schiller schreibt über die Schlegels: 'Ich habe so wenig honette Behandlung von dieser Familie erfahren, daß ich mich wirklich in acht nehmen muß, ihnen keine Gelegenheit zu geben, sich bedeutend zu machen.' Ähnlich der unmathematische Lilieneron im 'Letzten Gruß': 'Das aber hinderte sie leider nicht, ihre alten Mädchenbekanntschaften aufzugeben, zuweilen waren die Zimmer ganz voll von fragwürdigen Frauenzimmern'. Im Griechischen ganz gewöhnlich: *ἀντιλέγω ὅτι οὐκ ἔστιν*, ich bestreite, daß es ist; das Französische läßt hinter *craindre* das *ne* schon fallen.

Eine ähnliche Negation findet sich nach dem Komparativ, eine überflüssige, sagen wir jetzt; italienisch: *l'orgoglio e la gelosia fanno forse più soffrire i fanciulli che non gli adulti:* 'Der Stolz und die Eifersucht lassen vielleicht die Kinder mehr dulden als (nicht) die Erwachsenen', die Erwachsenen dulden nicht so viel. Das Volk bei uns sagt: 'Er hat mehr Geld als kein Kaiser'. Der Schwund der Negation zeigt, daß der Gedanke, in dem die Negation stand, seine Selbständigkeit verloren hat und zum Anhängsel geworden ist. Das besagt wieder ein anderes, daß er sich mit dem negativen Gefühl begnügen muß, das er von dem übergeordneten Satze bekommt.

Wir haben es gesehen: Dichtung, d. h. Gefühl, und Logik, d. h. genaue Überlegung, stehen sich gegenüber im Kampfe um die Sprache; jene ist weitherzig, diese streng, diese ist trocken, jene überschäumend; aber es ist sicher, in dieser Streitfrage hat die Logik ihr Recht verwirkt und keine Stimme; nur der Dichter vermehrt die Sprache, die Logik verkleinert sie. Leugne ich Sprachgesetze? Keineswegs. Nur behaupte ich, daß ständige Neuschöpfungen,

die auf Gefühl und Anschauung basieren, in Wort und Syntax ans Licht treten und freudig begrüßt werden müssen. Wer urteilt über ihre Richtigkeit? Nur das Individuum; gefallen sie, sagt es sich oder empfindet es: Da springen ja Gefühl und Anschauung wie neugeboren heraus, dann werden sie von ihm gebraucht; damit haben sie die Hälfte ihres Zweckes erreicht; die andere Hälfte, wenn sie verstanden werden.

Ein Sprachgesetz ist es, daß bestimmte Verben bestimmte Kasus regieren; das Warum kann man in den wenigsten Fällen festlegen. Ich denke mir, daß das Gefühl dabei eine größere Rolle gespielt hat, als sich noch nachweisen läßt. Nicht umsonst ist der Nominativ *casus rectus* der aufrecht stehende, sind die andern Kasus die *obliqui*, die schiefen; das ist doch metaphorisch, geschaut und gefühlt. Gottfried Keller sagt im Grünen Heinrich IV 189: 'eines Senftkörnleins groß'; da ist das Senfkörnlein kleiner, als wenn er gesagt hätte: 'ein Senfkörnlein groß', wie mir 'Leids genug' weniger Leid enthält als 'Leid genug', ein Maß Weines weniger als ein Maß Wein, viel Volk zahlreicher als viel Volks. Ähnlich Mörike an Luise Rau den 24. Dezember 1829: 'So viel wollte ich diesen Abend noch schreiben, um auch nur eines Tropfens von dem seligen Meere loszuwerden, das mir oft die Brust sprengen will'. Ich meine dieselbe Empfindung zu haben, wie der Mann, der den Genetiv einen schiefen Kasus nannte, der nicht alleinstehen kann.

Es gibt ein böses Kapitel in jeder deutschen Grammatik: die Rhetorik. Da ist keine Ahnung von dem, was wirklich vorliegt, sondern nach Belieben werden die glühendsten Farben blaß gemacht und das saftigste Leben eingetrocknet. Alle Vorwürfe, die ich gegen die deutsche Grammatik erhoben habe, erhebe ich zusammenfassend gegen die Rhetorik. Ich nehme Lattmanns Grundzüge der deutschen Grammatik. Er bezeichnet es als fehlerhaft: Alle Sprichwörter lehren nicht etwas Gutes, als richtig: Nicht alle Sprichwörter lehren etwas Gutes, und will damit eine Regel über richtige Wortstellung gegeben haben; nur immer hübsch in Reih' und Glied. Beide Sätze sagen etwas Verschiedenes. Der erste, daß ziemlich viel Sprichwörter nichts Gutes lehren, der zweite, daß wenige dies tun; man muß den Unterschied erfühlen, die Stellung des 'alle' wird ihn begründen. 'Blind vor Eifer' soll gleich unbedachtsam sein, der 'Glanz seines Geschlechtes' soll gleich kühn sein; nein, wenn man auch ein Pfund Gold auf die Lattmannsche Erklärung legt, wiegt sie nicht so viel als die schöne Sinnlichkeit der deutschen Sprache. 'Einen Homer haben wenige Völker aufzuweisen' = Dichter wie Homer, als wenn es Dichter wie Homer gäbe; die konkrete Vereinzelung der Sprache verwässert man in einer Vergleichung. Angepriesen wird die Antonomasie: man vermeidet dadurch die eintönige Wiederholung desselben Wortes. Für Moltke kann man der große Schweiger sagen, für Achill der herrliche Pelide oder der Thetis großer Sohn. Nur schade, indem dieses Rezept empfohlen wird, hebt sich jede feinere Empfindung auf; an den banalsten Stellen, wo nichts als der Name oder ein Pronomen stehen darf, entzückt der Thetis großer Sohn. Eine Hyperbel soll mehr sagen, als eigentlich gemeint ist. Ich bedaure Menschen, die mehr sagen als sie

meinen, in ernsten Augenblicken; wer sagt: 'An die Sterne reichte sein Ruhm' und meint das nicht, ist nicht wert, sich mit der Göttlichkeit der deutschen Sprache zu schmücken.

Einen Fall könnte man mir ja nun vorhalten, wo nicht plattäußerlicher Verstand, sondern Volkssprechtätigkeit eine Verarmung der Sprache herbeigeführt: die Analogie. Weit gefehlt. Alles an ihr ist schöpferisch; schon der Name sagt, daß sie Beziehungen schafft; nichts anderes tut die Phantasie, und die ist Kunst. Gleich ein verketzertes Beispiel: 'der einzigste'. Ich werde dieses Wort immer dulden; alle Deutschen sprechen es, schreiben darf es niemand. Man könnte weinen über die Leute, die da sagen, einen Superlativ könne man nicht steigern; kommt ein Augenblick höheren Gefühls, als in einzig steckt, so ist 'einzigst' verlangt, das ist kurze und unanfechtbare Wahrheit. Die deutsche Sprache hat so viel Übereinstimmung mit der griechischen: die besitzt πρώτιστος und ἐσχατώτατος, d. h. der erste und der letzte noch gesteigert; aber was dem Griechischen recht ist, scheint dem Deutschen noch lange nicht billig zu sein.

Wollten die, die nichts Neues und nichts Grammatikwidriges dulden, konsequent sein, wie müßten sie da die Sprache entvölkern.

Ein Gefühl wie den Reiter überm Bodensee überkommt gewiß einen solchen, wenn ihm das Bewußtsein aufgeht, 'ersterer' gebraucht zu haben, einen durch einen Komparativ verlängerten Superlativ; wobei ihm aber zur Beruhigung gesagt werden kann, daß der Komparativ in diesem Falle nicht Steigerung, sondern nur Vergleich bezeichnet. Viele Leute sprechen 'die mehrsten'; es wäre vorteilhaft, das in die allgemeine Sprache einzuführen, denn es bezeichnet weniger als die meisten, weil eben die Form teilweise noch Ausdruck des geringeren Steigerungsgrades ist; man kann aber nicht genug Nuancen bekommen. Wer kann es einem verwehren, hochgestellt, wenn es als ein Wort empfunden wird, am Ende zu steigern? oder man sollte es wenigstens neben höhergestellt dulden; man bekommt dadurch den Vorteil, zwei Komparative verschiedener Stärke zu erhalten als Ausdruck eines verschieden starken Gefühls. Die ältere Form bezeichnet gewöhnlich das Edlere und Bedeutendere; man vergleiche: Tuche, Tücher, Dinge, Dinger. Sicher, wenn es in der Zeit, als diese Doppelformen sich bildeten, Grammatiker vom Schlage der letzten drei Jahrhunderte gegeben hätte, man würde nur Worte, nicht Wörter, nur Dinge, nur Gesichte kennen; welches Defizit an geistigem Reichtum bezeichnete das!

Ehe ein neues Wort durch Analogie gebildet wird, ist eine Gefühlsspannung da, die an mehreren Seiten aufgehängt ist. Es gibt da etwa ein fertiges Wort, eine Bildungsart, ein fertiges Gefühl und das Wort, das neu gestaltet werden oder eine neue Empfindung, die Form erhalten soll: superlativisches Gefühl, die Superlativbildung, einzig — einzigst. Nach kostspielig hat Wilamowitz aus dem Gefühle des kostbaren Raumes heraus raumspielig gebildet; ich pflege zeitspielig gern zu gebrauchen; man kann so die Proportion aufstellen: Kost: Raum: Zeit = kostspielig: raumspielig: zeitspielig. Ein Schüler hatte den Ausdruck: Höhenstand der althochdeutschen Literatur. Höhenstand war mir noch nicht bewußt bekannt; doch habe ich das Wort gleich in meinen Sprach-

schatz aufgenommen; es bezeichnet vortrefflich die durchschnittliche Höhe; Vorbild etwa Höhenmesser. In der Monatsschrift für höhere Schulen, 1903, S. 366 beanstandet jemand das Wort Bücherei; die Wörter auf -ei würden von Personennamen, nicht von Dingnamen hergeleitet; man sage Malerei, nicht Bilderei, Tischlerei, nicht Bretterei: den Verfasser ärgerte es offenbar, daß ausgerechnet das moderne 'Bücherei' nicht in seine Regel paßt, und dann beugt man sich nicht vor der Sprache, nein man dekretiert. Einen Namen für den Mann, der eine Bibliothek verwaltet, haben wir nicht, erst recht nicht für den, der eine Bibliotheksware arbeitet, wie es sein müßte, wenn die Analogie ganz genau stimmen sollte; will man *Bibliotheca* verdeutschen, so muß man etwas heranziehen, was der Vorstellung davon ihr Gepräge gibt, und das ist einzig das Buch. Also ist das Wort richtig; wie kann man nur so elementar irren!

Im Feuilleton der Kölnischen Zeitung war einmal behauptet, das Wort Verstadtlichung sei schlecht, es müsse Verstädtischung heißen nach der Gleichung: Staat: staatlich: verstaatlichen: Verstaatlichung = Stadt: städtisch: verstädtischen: Verstädtischung. Ja, wenn die Sprache so viel Zeit hätte wie die Gelehrten, alles nachzurechnen; die ändert sich nicht am Schreibtisch, sondern in der lebhaften Rede; da sind die Mittelglieder einfach übersprungen, und der vertraute Klang kam noch hinzu.

Doch gibt es auch eine Analogie, die Formen ausgleicht, die also wirklich vereinfacht und Ursprüngliches und Gutes tötet. Das kann rein äußerlich scheinen: er frug nach: er trug; es ist mir unverständlich, wie man dieses im XVIII. Jahrh. aufgekommene Präteritum so wahnwitzig verfolgen kann. Man jammert darüber, daß die schwachen Formen überhandnehmen, und wird einem diese Perle beschert, ist sie nicht brauchbar. Der Same des Samen, jetzt schon der Samen des Samens; wir brauchen den Grund für ein solches Verfahren nicht außerhalb der Psyche zu suchen. Es hieß einst: ich sang, wir sungen; der Plural 'wir sungen' erklärt sich gegenüber dem Singular aus alten Akzentverhältnissen: davon wissen wir jetzt nichts mehr, und die alte Regel hat nun völlig ihren Sinn verloren. Es würde dem Sprachgeiste nicht gut anstehen, wenn er mit dem unverstandenen und in einem so krassen Falle auch unverständlichen Gute sich lange herumschleppte; er streift sich souverän das Überlebte ab und paßts seinem jetzigen Begreifen an, um anderwärts neu zu bauen. Wie könnte die Menschheit leben, wenn nicht Tod und Leben beieinander wären? wie könnte der Baum neue Früchte bringen, wenn nicht die alten welkten? Auch das Vermögen des Sprachgeistes hat seine Grenzen; sein Reich scheint nicht unendlich zu sein an Ausdehnung wie das menschliche Bewußtsein.

Das bekannteste Beispiel noch: 'brauchen' mit dem Infinitiv ohne zu. Ganz kürzlich noch erschien ein Anathem im Korrespondenzblatt über diese Konstruktion. Es gibt aber nichts Erklärlicheres. Ursprüngliches 'brauchen' gleich *uti* ist ganz abgeschwächt zu einem modalen Hilfsverbum gleich *opus est*, steht also neben sollen, müssen, dürfen, können; und nicht aus Pläsier, sondern aus Bedürfnis. 'Brauchen' wird stets negiert verwandt; 'müssen' nur sehr selten und dann in einem besonderen Sinne; hätten wir brauchen nicht, müßten wir zu

langweiligen Umschreibungen greifen: 'es ist nicht nötig, ich bin nicht gezwungen'. Also füllt 'brauchen' einen leeren Platz aus, und daß es sich in seinem äußeren Benehmen nach der Gesellschaft richtet, in die es geraten ist, finde ich nur klug. Das wird trotz vieler reaktionärer Versuche nicht wieder rückgängig gemacht werden können. Ja ich kann den korrekten Reaktionären noch eine Aussicht in die Zukunft eröffnen, die schrecklich sein wird: In meiner gewachsenen Sprache — ich bin aus Minden i. W. — sage ich: 'er brauch nicht kommen' und auch: 'ich brauch nicht kommen', aber immer: 'ich rauche', er raucht. Da fehlt also schon das -t in der dritten Person, als wäre brauchen ein richtiges Präterito-Präsens wie können, sollen, müssen, dürfen. Dieses -t wird, dafür garantiere ich, einmal aus der ganzen Sprache verschwinden. Also: brauchen hat sich nach Erhalt eines neuen Gefühlswertes in Form und Konstruktion den Verben angeschlossen, die einen ähnlichen haben.[1])

Auch die Geschlechter der Substantiva beruhen auf einem Gefühl; man vergleiche R. Hildebrands Beispiel: Das Bäumchen.

Gefühle gehen und greifen ineinander über, das nennt man Assimilation und Attraktion. *Dumnorix petere contendit, ut in Gallia relinqueretur, partim quod mare timeret partim quod religionibus impediri sese diceret: diceret* ist im Anschluß an *timeret* innerlich abhängig gefühlt, obwohl es logisch nur einen innerlich abhängigen Satz einleitet. 'Ich würde mir vorstellen, daß es schön wäre, wenn wir zusammenkämen.' Der Hauptsatz ist durch den Nebensatz affiziert. Meine Mutter pflegte mir, wenn ich des Morgens beim Anziehen Lieder sang, das Sprichwort zu sagen: 'Der Vogel, der so früh singt, holt gewöhnlich die Katze'; der Vogel hat sich an das Nominativgefühl des Relativums angeglichen; es kann doch keine äußerliche Bequemlichkeit sein. Umgekehrt im alten Volksliede: 'Den liebsten Buhlen, den ich han, der liegt beim Wirt im Keller.' Ebenso bekanntlich im Griechischen und Lateinischen: Xenophon:

[1]) Ich will nicht übertreiben. Es gibt auch Änderungen in der Sprache ohne das Gefühl, die von rein äußerlichen Gesichtspunkten eingegeben sind: von unangenehmem Klange, von der Bequemlichkeit des Individuums. Es soll grammatisch richtig sein: gutes Mutes, daneben sei aber auch erlaubt: guten Mutes. Was heißt denn richtig? Doch nicht was ein Grammatiker für gut befindet, sondern was das Volk spricht, das Volk zieht aber Nummer 2 weitaus vor. Der Dativ gutem rotem Weine geht wie ein Gespenst umher; er ist ein Geschöpf der Grammatik, ein totgebornes. Niemand spricht so. Jeder sagt: gutem roten Weine. Eine feste Verbindung beweist für alle: ihrem schönen Gewande, seinem mutigen Pferde. Oder ist da seinem mutigem Pferde auch richtiger? Was würde das für eine Arbeit ergeben, zweimal die Lippen hintereinander ganz und fest zu schließen; und wie klänge es. Man beweist immer mit: schöner guter Wein und schöner guter Mutter. Aber diese Gegenüberstellung beweist doch nur, daß man zwei Adjektivformen mit -r am Ende schätzt, die mit -m aber nicht leiden kann. Soll ich von schöner roter Wein den Genitiv bilden, sage ich — obwohl natürlich und gewiß schönes rotes Weines grammatisch bedeutend richtiger ist — schönen roten Weines; -es in der Endung lieben wir offenbar nicht (vgl. gutes Mutes) oft hintereinander. Wir wollen es der Sprache danken, daß sie etwas eitel ist und auf ihre äußere Schönheit etwas hält; daß sie sich gern der grammatischen Richtigkeit begibt, wenn sie dafür einen Reiz eintauschen kann, der ihren Liebhaber entzückt, während der Pedant nörgelnd davorsteht.

ἄξιοί ἐστε τῆς ἐλευθερίας ἧς κέκτησθε, Vergil: *urbem quam statuo vestra est.* Wie wenig kleinlich, wie groß ist es, daß so etwas in der höchsten Kunstdichtung gestattet wird.

Die Erkenntnis, die wir auf diesem langen Wege gewonnen haben, dürfen und müssen wir in der Schule verwerten. Die später trockensten Menschen haben einmal in ihrer Jugend Phantasie und Gefühl, und Phantasie und Gefühl sind das Künstlerische am Menschen. Man nehme also alles, was auf Phantasie und Gefühl beruht, als Ausdruck einer bedeutenden seelischen Kraft und suche ihren Erzeugnissen nur eine gefühlsgemäße Form zu geben: Ein Wort darf ruhig wiederkehren, wenn sich dadurch nicht Armut des Geistes dokumentiert; Tautologie ist nicht selten direkt gefordert; der Lehrer darf in der Forderung der grammatischen Beziehung nicht engherzig sein, der Zusammenhang ergibt bei einigem guten Willen meistens alles; der Ausdruck braucht nicht konzinn zu sein, einem Substantivum auf der einen Seite kann ein Verbalgefühl auf der andern entsprechen. Es ist nicht so schlimm, wenn richtig Gefühltes mangelhaft in die Erscheinung tritt, als wenn unvollkommen Gefühltes äußerlich korrekten Ausdruck gewinnt. Widerspruch innerhalb eines Gedankens löst sich oft in einem Punkte des Gefühls; ein *ἀπὸ κοινοῦ* braucht man nicht tragisch zu nehmen; man gestatte 'einzigst', die Steigerung der zusammengesetzten Adjektiva am Ende, Bildung neuer Wörter, wenn sie entsprechend dem Sprachgefühl sind; gehe mit Attraktionen nicht zu sehr ins Gericht, sie beweisen ja nur die Stärke einer geistigen Richtung.

Natürlich darf keine Verwilderung der Sprache eintreten. Es gibt stillschweigende Verabredungen zwischen den Individuen eines Sprachgebietes: Doppelte Negation dulden wir nicht mehr. Aber ihr Erscheinen in einem Aufsatze deutet nicht auf einen Mangel hin, sondern sogar auf ein Plus, das sich in dieser Hinsicht aus Respekt vor dem Volkswillen reduzieren muß.

Es gibt ein Sprachgefühl, das die Beziehungen zwischen Eindruck und Ausdruck regelt. Es ist verschieden bei dem Individuum — das zeigt, daß Sprachschöpfung zunächst etwas Individuelles, dann erst etwas Soziales ist — sollte aber immer künstlerisch gerichtet sein.

Erkennt man meinen Grundsatz: Freiheit der Sprachgestaltung auf Grund des Gefühls beim Schüler an, dann ist natürlich die Beurteilung eines Aufsatzes bedeutend schwerer. Es gibt keine andere Norm als die Freiheit. Der Lehrer soll dieselbe Rolle gegenüber der Neuschöpfung eines Wortes ausüben, wie sie sonst das Volk ausübt, entscheiden, ob ein Wort richtig oder falsch ist. Sein Geschmack muß rein wie Gold sein, denn er darf nun nicht mehr auf das äußerliche Geklingel der Grammatiker hören, sondern nur auf die weise Stimme seiner Brust. Er muß eine außerordentliche Fähigkeit des Einfühlens besitzen; er wird an diesem Punkte es mehr als anderswo lernen, in Ehrfurcht ein Diener der Kindesseele zu sein. Auch für die Jungen ist ein solches Verfahren gut; ein Jagen nach logischen Widersprüchen macht sie naseweis, erzieht sie zum Aburteilen da, wo niemand aburteilen sollte.

Wie stark ist die Anschauung der Kinder; aber sie muß erzogen werden;

denen, die wenig haben, muß nachgeholfen werden. Das geschieht gut dadurch, daß man auf die Vermeidung der Phrasen dringt und dafür einen Begriff treffend und sachlich verlangt; die Verbreiterung verwässert: Werten ist intensiver als Wert abschätzen; dort ist das Urteil gleich da, hier fühlt man die Manipulationen der Geister, um zum Urteil zu gelangen. Großenteils können wir die Vorgänge, die zur Bildung der Phrasen geführt, nicht mehr nachfühlen; die sind daher ganz abstrakt geworden, während die einzelnen Werte noch Sinnlichkeit genug haben: 'ein Vorgang spielt sich ab' verglichen mit: 'ein Vorgang wickelt sich ab' und: 'es geht vor'. Es schreibt jemand: 'Die Lieder zu Ehren der Götter dürften wohl den Mittelpunkt der Dichtung ausmachen', besser: 'im Mittelpunkte stehen', am besten: 'der Mittelpunkt sein'. 'Ausgehen' trifft sicherer das darunter liegende Gefühl als 'einen Ausgang nehmen'; nehmen und Ausgang können wir im Gefühl gar nicht mehr verbinden, bei ausgehen haben wir noch das Bewußtsein des Schreitens, zum Glück oder Unglück; selbst 'vor Augen führen' wirkt nicht so plastisch wie vorstellen, vorführen, vorzeigen.

Um die Anschaulichkeit zu heben, sollte man auch verlangen, daß alle Anschauungen nur einmal ausgedrückt werden. 'Wenn die letzte Stunde kommt und der Sensenmann mich abruft.' Man stellt sich da schwerlich die heranschreitende Stunde und den rufenden Sensenmann vor, sondern reiht zwei Formeln aneinander, auf die sich dann das Gefühlsquantum verteilen muß; 'vollkommen und ohne Widerspruch': das Gefühl, das sich in diesen Komplex versenken will, kommt nicht zur Ruhe; es pendelt zwischen positiv und negativ hin und her; es kostet fast zu viel Mühe, sich beides klar zu machen, um dafür nur als Resultat einen Begriff zu bekommen. Nehmen wir aber den engsten Ausdruck, müssen wir das ganze Gefühl in ihn einschließen, und die alte Sinnlichkeit wird wieder lebendig. Man mache einmal einen Versuch in dieser Richtung; es kostet eine beinahe schmerzhafte Geistesanstrengung, denn es ist ein Kampf gegen die Gedankenlosigkeit und trägt zur Schaffung eines festen Stils erheblich bei, weil das Gefühl geklärt werden soll. Man wird mich verstehen, ich rede hier von der Erziehung des Gefühls.

Nirgends läßt sich die Anschauung der Schüler besser üben als bei der Lektüre. Es ist ein bequemes Mittel, sich den Gang einer Handlung dadurch zu merken, daß man sich die Buchstelle ins Gedächtnis ruft, wo der betreffende Punkt steht. Aber ein verwerfliches Mittel. Es ist die Äußerlichkeit selbst. Wir müssen verlangen, daß die Schüler die Handlung selbst mit dem inneren Auge sehen, genau wie die Dichter es auch getan haben. Sie sollen sich also die gelesene Handlung so vergegenwärtigen, wie sie sich eine selbsterlebte Handlung vergegenwärtigen können. Jede Bewegung der Personen muß ihnen präsent sein und dadurch verständlich, aber nicht mehr davon, als was der Dichter sagt oder erraten läßt. Heinrich von Kleist sieht es ganz genau, wenn eine Person, die ins Zimmer tritt, ihre Handschuhe verliert und sich darnach bückt; so etwas muß also spezifisch poetisch sein. Als Brunhilde in Worms erwartet wird, prüft manches der empfangenden Mädchen noch einmal ihr Ge-

bände und rückt es zurecht; durch nichts wird die festliche Ungeduld besser beschrieben. Ehe Klein-Roland durch die Bettlerschar in den Saal Karls tritt, blickt er hinauf; sehr bezeichnend für sein sicheres Auftreten. Am Schlusse dieses Gedichtes beachte man die herrliche Gruppe: der grollende Karl, die tiefverzweifelte Bertha, der unbefangene Roland. Die Reihenfolge, wie Eberhard der Greiner sich ausruht, betet und ins Bad steigt, ist gewiß gleichgültig; vermengt man sie, ist man unwahr. Ich verlange immer die größte Treue. Anschauung ist nicht Anarchie; die beste Zucht für sie ist die genaue Vorstellung des vom Schriftsteller selbst Gesehenen.

Deshalb halte ich es für bedenklich, geht man auf Erziehung von Phantasie und Gefühl aus, eine vorhandene Schilderung vom Schüler nach eigener Phantasie weiter ausspinnen zu lassen. Gewiß gibt der Meister nur einen Teil seines Reichtums, aber in den wenigsten Fällen — bei der Beschreibung unter tausend Fällen keinmal — bekommen wir das, was er gewollt. Es sieht auch so aus, als könne der Schüler es besser. Er verwechselt zu leicht dann poetische Nichtwirklichkeit und Wirklichkeit und konstruiert sich oft Dinge, die geradezu komisch wirken. Wir müssen uns an der Konstatierung des Sicheren und den mitschwingenden Gefühlen genügen lassen. Nein — lieber die Anschauung und das Gefühl an der edelsten Dichterlektüre erziehen und mit diesem Können freie Themata stellen: Naturschilderungen, Märchendichtungen.

Zum künstlerischen Ausdruck der Sprache gehört auch die Auswahl und Verknüpfung ihrer Wörter und Sätze in einer bestimmten Weise: der Stil, den wir unseren Schüler nicht lehren können, wenigstens wir Deutschen nicht; denn wir haben ja keinen Stil. So sagt man wenigstens. Ich kann das nicht für einen Mangel halten, sondern nur für einen Vorteil. Der Romane hat einen Stil, d. h. er schließt sich einer Richtung der Schriftstellerei an, die ihm liegt. Die einen sprechen pointiert und antithetisch, andere mit, wieder andere ohne Bilder; die suchen die verborgensten Wörter auf, die gebrauchen nur die einfachsten und billigsten, die lieben lange ausgezogene Perioden, die ziehen kurze, direkte Prägung vor. So haben sie fertige Gewänder, mit denen sie oft genug ihre Gedankenschäbigkeit verhüllen. Wir Deutschen kennen so etwas schlecht, wir haben überhaupt kaum Probleme des Stils. Wir machen uns in unserer Ehrlichkeit die Sache sehr schwer. Jeder muß sich bei uns von neuem die Form finden, die seine Gedanken am besten ausdrückt. Wir haben also wohl Stil, aber keine Stilrichtungen, sondern Stilindividualitäten. Zugleich ergibt sich daraus, daß wir viel wahrer und aufrichtiger sind als die Romanen. Wollen keine Hülle für einen vielleicht unpassenden Kern. Hat man bei romanischer Lektüre rein ästhetisches Interesse, das den Geschmack aufs äußerste befriedigt, aber den Inhalt in die zweite Linie rückt, vermählen sich Inhalt und Form beim deutschen Meister zu höchster Einigkeit. Wir haben hervorragende Stilisten dieser Art: Wilhelm Grimm in der Deutschen Heldensage und Alexander von Humboldt schätze ich sehr hoch. Sie wollen gar nicht in einem besonderen Stile schreiben und sich besonders elegant ausdrücken, sie wollen nur das sagen, was sie zu sagen haben. Darum beschreiben sie und zählen auf und entschul-

digen sich und weisen Ansichten zurück, wie es die Forderung des Stoffes ist. Immer aber folgt man ihnen mit größtem Wohlgefallen und ausgiebigstem Nutzen. Anders z. B. Pestalozzi. Bei dem decken sich Inhalt und Form nicht. Ich möchte sagen, die Form ist zu groß, und ein Teil davon ist nicht mit Stoff, sondern bloß mit Begeisterung gefüllt; man kann da nur erst in Gleichnissen reden.

Will der Deutsche in romanischer Weise eine Stilart gebrauchen, wird diese Art gleich zur Manier, unerträglich und albern erscheint uns das, ein unwürdig Spiel. Selbst Scherer ist in seiner Literaturgeschichte nicht immer um diese Klippe herumgekommen. Der, dem es am besten gelang, deutsche Wissenschaftlichkeit mit geschmackvollster Stilart, die gebildet war am Griechischen und an der Renaissance, ohne Widerspruch zu verbinden, ist Jacob Burckhardt; an einigen Stellen seiner Kultur der Renaissance kann man sich berauschen wie an Platons Prosa. Neuerdings scheint in Deutschland etwas wie eine Stilrichtung aufzukommen. Es ist die Weise Hugo v. Hoffmannsthals: unbedeutende Wörter voll Bedeutung gebraucht, schwerer Ausdruck, Abstrakta versinnlicht, Sätze ohne Verbum, ohne Prädikat; aber auch hier ist es, wie es immer war: achtet der Deutsche auf die Form, vergißt er den Inhalt.

Sprache ist Kunst, innen und außen. Holzschnittkunst und edelste Plastik, Pointillismus und strengste Architektonik; und das ist das Zeichen der deutschen Kunst, daß sie in Freiheit leben und jeden nach seiner Façon selig werden lassen will; dieser Kunst wollen auch wir Lehrer dienen.

SCHILLER ALS ERZIEHER UNSERER HEUTIGEN JUGEND[1])

Von Alfred Biese

Wer unsere Literaturentwicklung seit Goethe und Schiller verfolgt hat, der weiß, daß schon manchesmal von stürmischer Jugend — ob sie sich romantisch oder naturalistisch nannte — unsere Klassiker, und besonders Schiller totgeschlagen wurden und daß sie immer wieder auflebten; ja, man kann — nach den Erfahrungen der Jahre 1905 und 1909 — von einer Schiller-Renaissance sprechen. Der Schule ist er ja nun freilich niemals fremd geworden; er begleitet den Knaben von der untersten Klasse, wo der ABC-Schütze lernt: 'Mit dem Pfeil, dem Bogen', bis zur Prima, wo der Abiturient 'Wallensteins Tod', die großartigste deutsche Tragödie, kennen lernt. Aber einmal ist damit noch nicht gesagt, daß Schiller als die große, selbstgewachsene Persönlichkeit mit seinem Leben und seinem Schaffen zu einem tiefen, bleibenden Erlebnis der Schüler wird. Und sodann werden Stimmen immer lauter, die nicht nur den antiken Klassizismus, sondern auch den Neo-Humanismus unserer Klassiker — wie sie sich ausdrücken — aus einer deutschnationalen Schule verdrängen bezw. sehr einschränken wollen, die den jungen Goethe und den jungen Schiller den reifen vorziehen und die Dichter des XIX. Jahrh. für das XX. für bedeutungsvoller und fruchtbarer halten als Goethe und Schiller, die im XVIII. wurzeln. Daher verlohnt es sich wohl zu fragen: Ist Schiller überwunden oder ist er eine noch immer die Geister überwindende Macht? Ist er geeignet, ein Erzieher für unsere heutige Jugend zu sein? Ich sage, für unsere heutige Jugend. Wie die Zeiten sich wandeln, so wandelt sich auch die Jugend. Auf unseren Schulen ist sicherlich vieles hinsichtlich der sittlichen Führung besser geworden als früher; das Verbindungswesen ist dank der Einwirkung gesunder Leibespflege und anderer Momente fast ganz geschwunden, und die Verweisungen sind sicherlich im Prozentsatz seltener geworden. Überhaupt wird die Vorbeugung manches Übels viel systematischer und erfolgreicher betrieben, und vor allem das Verhältnis des Schülers zum Lehrer ist weit seltener das des Sklaven zum Tyrannen, sondern gründet sich mehr und mehr auf wechselseitiges Vertrauen; der Lehrer sieht in dem Schüler nicht mehr das Bildungs- und Erziehungssubstrat, sondern einen Menschen, der doch auch gewissermaßen Daseinsberechtigung hat, einen werdenden Menschen, den er nicht erniedrigen und entmutigen, sondern heben und fördern soll. Wir dürfen aber

[1]) Vortrag, gehalten auf dem 4. Rhein. Philologentage zu Aachen am 9. Juli 1910.

nicht verkennen, daß unsere Zeit und damit auch unsere Jugend an mancherlei Übeln krankt, die wir mit allem Nachdruck bekämpfen müssen. Es ist töricht das zu verkennen, wie es voreilig wäre, die Jugend von heute allein zu richten und gar in Bausch und Bogen zu verurteilen, anstatt den Schäden der Zeit, den Übelständen in Haus und Gesellschaft nachzuspüren. Es verursacht schmerzlichste Gedanken, wenn man die Schülerselbstmorde und deren tiefere Ursachen in Vererbung, Gewöhnung und häuslicher Erziehung betrachtet, wenn man den hohen Prozentsatz geschlechtskranker Studenten an unseren Universitäten oder die mancherlei Untaten bedenkt, die nicht mehr einem Bedürfnis nach Ulk, sondern zum Teil geradezu verbrecherischen Gelüsten entsprangen, oder wenn man so manches Überlebte in Trink- und Pauksitte in Betracht zieht. Und gerade für den Kampf gegen Niedriges und Hohles gibt uns Schiller wahrlich nicht die schlechtesten Waffen: Schiller in der Gesamtheit seiner Persönlichkeit, wie sie in seinem Leben, in seinem Denken und Dichten uns entgegentritt.

Man macht wohl nicht ganz mit Unrecht unserem Jahrhundert den Vorwurf, daß es ein feminines ist — um für eine häßliche Sache auch ein häßliches Fremdwort zu wählen. Es liegt etwas Weibisches, Weiches, Nervös-Überreiztes, kurz etwas Willensschwaches über dem Kleinmut unserer epigonenhaften Zeit. Man sucht und forscht überall nach großen und kraftvollen Männern, und mit der besten Diogenes-Laterne findet man in Leben und Wissenschaft und Kunst nur deren wenige.

Man nennt unsere Gegenwart das 'Zeitalter des Kindes', und so schön auch das tiefe psychologische und ethische Interesse ist, das sich überall für die Entwicklung der Kindesseele kundtut, man geht auch hier wieder zu weit in dem Bewundern und Verhimmeln jeder selbständigen Regung und in Verweichlichung hinsichtlich der Forderungen. Alles an geistiger Nahrung soll möglichst bequem und leicht dem Kinde eingehen, alle Hemmungen sollen weggeräumt werden; Schonung wird dann zu Weichlichkeit, Milde zu Schwäche. Und doch will, was wirklich gesunde, echt triebkräftige Jugend ist, gar nicht geschont werden; die schlappen Lehrer verachtet sie, wenn sie in ganz natürlicher Selbstsucht sie auch ausnutzt, und sie kann wohl Strenge, die Gehorsam und Tätigkeit und Tüchtigkeit fordert, würdigen und ihr danken.

Wenn schon Goethe, der einer oberflächlichen Betrachtung nach so sehr vom Glücke Bevorzugte, der Götterliebling, über sein Leben das Wort setzte: 'Wer nicht geschunden wird, wird nicht erzogen' und das Wort prägte: 'Leben heißt Kämpfer sein', so hat Schiller ganz gewiß diese Worte in ihrer stärksten und schroffsten Bedeutung in seinem Leben erfahren. Und die Versenkung in dies Leben muß auf jeden mitempfindenden und begeisterungsfähigen Jüngling wie ein Stahlbad wirken. Es ist zunächst eins, was ihn dies Leben lehrt: es ist der Zug zur Größe, der leidenschaftliche Trieb zur Höhe der geistig-sittlichen Entwicklung, jenes Ausharren im Kampfe um das Ideal — mit einem kurzen deutschen Worte: die Männlichkeit! Welches Urteil ist bezeichnender für Schiller als dieses: 'Der Wille ist der Geschlechtscharakter des Menschen.' Der eiserne Wille, der sich allen Widerständen gegenüber behauptet, alle

äußeren Hemmungen überwindet und der sich selbst, d. h. seine Triebe und Leidenschaften und Neigungen bezwingt. Ich brauche nur zu erinnern an den Bruch des jungen Schiller mit seiner ganzen Vergangenheit, mit seiner Heimat und seinem Vaterland, als man ihn sich selbst entfremden, ihn knechten wollte, an seine Flucht, an die Kämpfe mit Dalberg, an die Krankheit in Mannheim, an alle die Wirrnisse und Widrigkeiten, aus denen der junge Held immer wieder als Sieger hervorging, und vor allem an die seelische Erhabenheit, mit der er nach Überwindung der äußeren Not das Siechtum trug, das allmählich seine Kräfte aufzehrte. Waren doch die letzten Lebensjahre ein langsames Sterben, bei dem immer wieder die Willensstärke über die Schwäche des Leibes triumphierte. Wenn Schiller sagt: 'Es ist der Geist, der sich den Körper baut', so konnten die Ärzte nach der Sektion bezeugen, daß nur der Wille zum Leben, der Trieb zum Schaffen den Todgeweihten über die Grenzen hinaus erhalten habe.

Der Jüngling, der mit heißem Sinne für alles, was groß und hehr in der Menschennatur ist, sich in die Briefe Schillers versenkt, der kann nimmer den Eindruck wieder los werden: Hier hat ein freilich Hochbegabter, der ein Genie besonders auch an Willenskraft war, sich nicht nur Ziele gesteckt, sondern auch zu erreichen verstanden, wie sie herrlicher nicht zu denken sind. So schreibt Schiller — um nur ein Beispiel anzuführen — an Huber am 28. August 1787: 'Ich habe viel Arbeit vor mir, um zu meinem Ziele zu gelangen, aber ich scheue sie nicht mehr. Mich dahin zu führen, soll keines zu außerordentlich, zu seltsam für mich sein.' Ja, in dem starken Selbstgefühl, ohne das eine so große Seele nicht zu denken ist, erklärt er es für unbegreiflich lächerlich, wenn er aus feiger Furcht vor dem Ungewöhnlichen und aus einer verzagten Unentschlossenheit sich um den höchsten Genuß eines denkenden Geistes bringen wollte, nämlich um Größe, Hervorragung, Einfluß auf die Welt und Unsterblichkeit des Namens. Er weist darauf hin, in welch armseligem Verhältnis die Befriedigungen einer kleinen Begierde oder Leidenschaft zu diesem richtig eingesehenen und erreichbaren Ziele stehen. Und er fügt in vollem Vertrauen auf seine Kraft hinzu: 'Das gestehe ich Dir, daß ich in dieser Idee so gefestigt, so vollständig durch meinen Verstand davon überzeugt bin, daß ich mit Gelassenheit mein Leben an ihre Ausführung zu setzen bereit wäre und alles, was mir nur so lieb oder weniger teuer als mein Leben ist.'

Dieses Heldentum, das sein Leben einsetzt, um ein Leben zu gewinnen, ist der innerste Nerv des Schillerschen Wesens. Daher, was das Leben erst lebenswert macht, das zeigt den jung ins Leben Tretenden niemand besser als Schiller selbst, mit dem Leben, das er selbst gelebt hat, und mit der Lehre, die der neu ernannte Professor seinen jungen Hörern in Jena gab. Da trennt er den Brotgelehrten, den Banausen, den Tagelöhner, von dem philosophischen Kopf, dessen Bestrebungen alle auf Vollendung seines Wissens, auf die Erweiterung der Wissenschaft zielen, der die Wahrheit selbst immer mehr liebt als sein System. — Und können Jünglinge, die ins Leben hinausziehen, ein schöneres Bekenntnis ablegen, als was Schiller ihnen am Schlusse in den Mund legt: 'Ein edles Verlangen muß in uns entglühen, zu dem reichen Vermächtnis von Wahr-

heit, Sittlichkeit und Freiheit, das wir von der Vorwelt überkamen und reich vermehrt an die Folgewelt wieder abgeben müssen, auch aus unseren Mitteln einen Beitrag zu legen und an dieser unvergänglichen Kette, die durch alle Menschengeschlechter sich windet, unser fliehendes Dasein zu befestigen. Wie verschieden auch die Bestimmung sei, die in der bürgerlichen Gesellschaft uns erwartet — etwas dazu steuern können wir alle! Jedem Verdienst ist eine Bahn zur Unsterblichkeit aufgetan, zu der wahren Unsterblichkeit, wo die Tat lebt und weiter eilt, wenn auch der Name ihres Urhebers hinter ihr zurückbleiben sollte.'

So spricht der Erzieher Schiller auch noch heute zu unserer Jugend.

Daß Genie ohne Fleiß, den keine Mühe bleichet, nichts ist, bekennt Schiller immer wieder — 'der Fleiß', sagt er, 'ist die Hauptsache, denn er gibt nicht nur die Mittel des Lebens, sondern auch seinen alleinigen Wert'.

Und neben diesen Fleiß, diese Arbeit für hohe Ziele, stellt er die stille Einkehr in sich selbst, die Selbstbeobachtung, die Selbstzucht. Und was ist nötiger der Jugend von frühe an? Sollte das Haus, vor allem die Mutter, nicht die Kinder anleiten, am Abend das Tagewerk zu überschauen und das Gewollte und Gesollte mit dem Getanen zu vergleichen?

Schiller gesteht: 'Es ist nicht zu berechnen, welchen Vorteil wir hätten, gewöhnten wir uns bestimmt, eine Stunde des Tages mit inniger Aufmerksamkeit auf unser Herz, unsere Kräfte, Schwächen und Neigungen zu richten. Haben wir nur erst die Kenntnis von unserem Inneren, dann ist ein ernster, ja beinahe der schwerste Schritt zur Vollkommenheit geschehen.'

Diese Erkenntnis hat Schiller in seinem Leben überall betätigt.

Man schwärmt soviel von Schillers himmelblauem Idealismus, ohne zu bedenken, worauf sich Schillers Idealismus gründete und was er in seinem Leben wirkte. Bei ihm hatte der Glaube an Ideen, d. h. an geistige Kräfte voll Macht und Wahrheit über und in uns, mit der Überwindung der realsten Dinge, d. h. der Armut, Sorge, Schulden, Not, Trübsal, Krankheit unablässig zu schaffen und wurde immer wieder auf die Probe gestellt, um sich zu bewähren.

Er, der männlichste unserer Dichter, sah gerade darin seinen Mannesstolz, sich nicht unterkriegen zu lassen von den Erbärmlichkeiten des Daseins, im 'Kampf mit äußeren Lagen', wie er es wendet. Was er bei einem Dichter wie Bürger vermißte, das erreichte er bei sich selbst: Druck und Ungemach des Lebens wandelten sich seinem stolzen Willen zum Segen. 'Wenn es auch noch so sehr in unserem Busen stürmt, muß doch Sonnenklarheit unsere Stirn umfließen', fordert er. Nach seiner Überzeugung dürfen Not und Sorge das Dichtergemüt nicht beherrschen und ihm seine künstlerische Form rauben, sondern vor allem in diesem Widerstreit von Ideal und Wirklichkeit soll er die Echtheit und Dauerkraft geistiger Größe und Weltüberlegenheit offenbaren.

Gerade aber bei solcher geistiger Weite und Wucht ist die Enge äußerer Verhältnisse desto empfindlicher, und wie mancher andere — man denke eben an Bürger — wäre verkümmert in dieser Beschränkung. Nichts ist daher

heilsamer gerade für den Teil unserer Jugend, der blasiert und verwöhnt und verweichlicht alle Errungenschaften unserer modernen Lebensführung wie Selbstverständlichkeiten genießt, als sich zu spiegeln in diesen, nach unseren Begriffen ärmlichen und erbärmlichen Verhältnissen eines unserer geistig Größten und Reichsten!

Es ist heilsam, sie zu führen — wenn auch nur im Geiste — in jenes schlichte Gemach zu Weimar, wo bei dürftigstem Hausrat eine Feuerseele glühte und unermeßlichen Geistesreichtum für alle Zeiten spendete.

Man lehre wieder die Jugend die Freude am Einfachen und Kleinen und Unscheinbaren, auf daß sie den Zug zur Bescheidenheit in äußeren Dingen mit dem Zuge ins Große auf geistigem Gebiete verbinde, auf daß sie Großmannssucht und Genuß- und Putzsucht abtue im Hinblick auf das wahrhaft Wertvolle und Befreiende, das nur in einer hohen Geistesrichtung zu suchen ist.

Schiller nahm es mit seiner eigenen Charakterbildung so ernst, weil ihm sein Beruf, sein Künstlertum so hoch stand.

Oder man kann es auch so wenden: Die Kenntnisse, die er in Geschichte und Philosophie mit heißem Bemühen vierjähriger gründlicher Arbeit sich errang, wurden ihm zu Mitteln der Selbsterziehung und Selbstvollendung, aus der die reifen Geistestaten hervorblühen sollten.

Ungemein lehrreich ist es zu verfolgen, wie Schiller in seinen philosophischen Schriften das Verhältnis des Ästhetischen und des Ethischen behandelt. Zunächst sind ihm Wert und Zweck der Kunst weder rein ästhetisch noch auch rein moralisch. Er sagt: 'Nur indem sie ihre höchste ästhetische Wirkung erfüllt, wird sie einen wohltätigen Einfluß auf die Sittlichkeit haben; aber nur indem sie ihre völlige Freiheit ausübt, kann sie ihre höchste ästhetische Wirkung erfüllen.' —

So ist das Schöne — als Freiheit in der Erscheinung — das anschaulich gewordene Prinzip des wahrhaft und eigentlich Menschlichen. Schönheit ist Seele. Ist aber im Schönen das Seelenvolle der Menschheit ausgedrückt, so wird auch das Kunstwerk fähig sein, die Seele der Menschheit zu erziehen.

Das zeigen die Briefe über 'die ästhetische Erziehung der Menschheit'. Der Weg zur Freiheit der Vernunft führt durch das 'Morgentor des Schönen'. Klar werden somit hier die Welt des ästhetischen und die Welt des moralischen Scheins geschieden. Die echte Kunst weiß nichts von moralischer Tendenz; sie bietet die Verschmelzung des Sinnlichen und des Übersinnlichen. Aber aus solcher ästhetischen Veredlung des Menschen kann und soll sich seine freie Persönlichkeit, sein Drang zu Wahrheit und Sittlichkeit entwickeln.

Schiller sucht in Lehre und Leben das Notwendige im Innern des Menschen, d. h. die sittliche Freiheit, die unverrückbare Festigkeit. Sieht sich der Mensch als natürliches Wesen bedroht, in seinen Wirkungen gehindert, ja vernichtet, so zeigt sich dann in ihm noch immer eine Sympathie mit jener Übermacht, welcher er persönlich unterliegt; ein Gefühl rein geistiger Überlegenheit tritt hervor; die Unermeßlichkeiten der Natur spotten des zählenden und rechnenden Verstandes: ein tiefer Sinn in uns aber versteht das Unermeßliche. Die Über-

kräfte der Natur spielen mit dem Menschenkörper, dem Staubgeborenen. Wir aber jubeln hoch auf bei ihrem Spiele und erkennen unser höheres Sein in ihnen wieder. Das Geistige im Menschen ist eine eigene höhere Ordnung der Dinge. Es ist das einzig wirklich Feste und Beharrliche in aller Buntheit der Erscheinungswelt. — Das sind die Grundgedanken, die in den Aufsätzen 'Über das Erhabene' und 'Das Pathetische' herrschen. 'Wer das Furchtbare überwindet, ist groß; erhaben, wer es, auch unterliegend, nicht fürchtet.'

Klingt es nicht wie ein stolzes Selbstbekenntnis eines Lebenüberwinders, wenn er dort ausruft: 'Wohl dem, der gelernt hat zu ertragen, was er nicht ändern kann, und preiszugeben mit Würde, was er nicht retten kann! Fälle können eintreten, wo das Schicksal alle Außenwerke ersteigt, auf die er seine Sicherheit gründete, und ihm nichts weiter übrig bleibt, als sich in die heilige Freiheit der Geister flüchten.' — So ist das Erhabene mit seiner Würde eine notwendige Ergänzung des Schönen und seiner Anmut, und das Tragische ist ein Gipfel in der Welt des Erhabenen. Und so fordert er von der Tragödie rückhaltlose Wahrheit in der Darstellung des Kampfes zwischen dem Helden und dem Verhängnis: 'Also hinweg mit der falsch verstandenen Schonung und dem schlaffen verzärtelten Geschmack, der über das ernste Angesicht der Notwendigkeit einen Schleier wirft und, um sich bei den Sinnen in Gunst zu setzen, eine Harmonie zwischen Wohlsein und Wohlverhalten lügt, wovon sich in der wirklichen Welt keine Spuren zeigen. Stirne gegen Stirne zeige sich uns das böse Verhängnis. Nicht in der Unwissenheit der uns umlagernden Gefahren — denn diese muß doch endlich aufhören —, nur in der Bekanntschaft mit denselben ist Heil für uns. Zu dieser Bekanntschaft nun verhilft uns das furchtbar herrliche Schauspiel der alles zerstörenden und wieder erschaffenden und wieder zerstörenden Veränderung des bald langsam untergrabenden, bald schnell überfallenden Verderbens, verhelfen uns die pathetischen Gemälde der mit dem Schicksal ringenden Menschheit, der unaufhaltsamen Flucht des Glücks, der betrogenen Sicherheit, der triumphierenden Ungerechtigkeit und der unterliegenden Unschuld, welche die Geschichte in reichem Maße aufstellt und die tragische Kunst nachahmend vor unsere Augen bringt.' —

Und ich frage: Sollen wir unsere Primaner von solchen durch Leben und Kunst vom Dichter erprobten Anschauungen, von solchen Untersuchungen, die dem Weltgeschehen auf den Grund zu leuchten, ja dem Schicksal ins ernste Antlitz zu schauen suchen, aus Schlappheit und Ängstlichkeit fernhalten? Nein, wir sollen an solchen Problemen den werdenden Charakter der Jugend stählen. Und diese wird mit Wonne verstehen, wie Schiller gleich Kant alle selbstsüchtigen und weichlichen Ansprüche des Glückseligkeitstriebes gerade im Hinblick auf den schlaffen Zeitcharakter verwirft und die sittliche Selbstbestimmung aus Achtung vor dem Gesetz fordert; wie er aber die harte imperative Form eines gebieterischen Gesetzes nicht gelten lassen will, denn diese ist nur auf einen dumpfen, sklavischen Sinn berechnet, und wie er anderseits der Tragik kein beschönigendes und verzärtelndes Mäntelchen umhängt, sondern das Erhabene und Grausige in seiner erschütternden Wirkung nicht abzuschwächen

sich müht. Bei Schiller bilden Denker und Dichter und Charakter eine unlösliche Einheit.

Es ist ihm heiligste Überzeugung, was er dahin ausspricht: 'Nichts kann uns der Dichter geben als seine Persönlichkeit, und daher soll der Dichter seine Individualität so sehr als möglich veredeln, zur reinsten, herrlichsten Menschheit hinaufläutern.'

In der Abhandlung 'Über naive und sentimentalische Dichtung' hat dann Schiller in zusammenfassender Weise die Dichter und die Arten der Dichtung in ihrer Eigenart mit Strichen von grundlegender Bedeutung gezeichnet, das Ideal des in sich vollendeten Dichters und des vollendeten Menschen in der Harmonie von Natur und Geist, Objekt und Subjekt, Realismus und Idealismus gewinnend. — Auf der Grundlage dieser philosophischen Betrachtungen und Erörterungen erkennen wir erst richtig die Bedeutung, die für die ästhetische Erziehung heute wie vordem und allezeit die Gedankenlyrik Schillers hat. So gewinnt man erst den Eindruck des Persönlichen und vermag sie neben der Goetheschen Lyrik zu werten. Bietet uns Goethe Gefühlserlebnisse, so Schiller Gedankenerlebnisse. Die dichterische Stimmung ist beiden gemeinsam, die Stimmung, welche den tiefen Grund der Seele füllt. Beide schalten das Einzelne und Zufällige aus: Goethe das Flüchtige des Augenblicks in Anschauung und Gefühl, Schiller das rein Verstandesmäßige des Gedankens. Die Fülle inneren Lebens drängt bei beiden zur Gestaltung, und dieses innere Leben ist schon rhythmisch bewegt und bricht dann in Vers und Bild hervor. Und machtvoll wirken auf unsere Jugend diese Strophengebilde, die von dem Ernst der Lebensauffassung, von der harten Arbeit seiner Charaktervollendung, von der Größe seiner männlichen Kraft zeugen. Wir spüren: sie stammen aus innerer Notwendigkeit, es sind Bekenntnisse: 'Ideal und Leben', 'Die Ideale', 'Das Glück', 'Der Tanz', 'Sehnsucht', 'Die Votivtafeln'. Wir haben in rhythmischer Form nichts Tieferes und Herrlicheres für unsere Jugend; es sind Leitsterne fürs Leben, denn ihr Dichter wußte, was er mit diesen Geistesschätzen der Welt darbieten wollte: 'Ich will also', sagte er, 'nicht bloß meine Gedanken dem andern deutlich machen, sondern ihm zugleich meine ganze Seele übergeben und auf seine sinnlichen Kräfte wie auf seine geistigen wirken'. Und sollte unsere Jugend an diesen Gedankengedichten es nicht spüren, wie heiß sein Herz in ihnen klopft?

Und anderseits, wonach verlangt unsere Jugend heute mehr als danach, daß auch der Lehrer sich persönlich ihr gebe in Ernst und Freundlichkeit, in Wärme und Vertrauen, daß er mehr Achtung vor der werdenden, unter Kämpfen und Krisen sich bildenden Seele, mehr Verstehen und Verzeihen als Tadel und Strafe, mehr Pflege der Eigenart als Massendrill bekunde? Wenn aber heute 'Kultur der Persönlichkeit', Erziehung zur Freiheit, im Sinne von Selbsttätigkeit, Verantwortlichkeit, Selbstverwaltung zu Schlagwörtern geworden sind, so vergißt man zu leicht, daß dies alles — ethisch-ästhetisch, weniger rein pädagogisch genommen — in dem richtig verstandenen Idealismus Schillers ruht. Immer drängt er auf die Höchstentfaltung der Einzelseele hin: 'Ein jeder sei

vollendet in sich', auf das wirkliche Sein, nicht auf den Schein oder auf bloßes Tun und Treiben: Gemeine Naturen zahlen mit dem, was sie tun, edle mit dem, was sie sind. — Hast du etwas, so teile mir's mit, und ich zahle, was recht ist; bist du etwas, o dann tauschen die Seelen wir aus.

Freilich weiß er auch, nur wenige erreichen solche Charakterreife. Aber entfaltet sich auch nur einer: einer allein streut eine lebendige Welt ewiger Bildungen aus.

Schiller war auch einer. Und die Knaben schon müssen es spüren, welche Bildungswerte und sittliche Mächte auch in den Balladen, in den großen kulturgeschichtlichen Gedichten, im Liede von der Glocke enthalten sind, wie sie die Ideale des Deutschen: Arbeit und Frömmigkeit, Duldung und Demut, Freundschaft und Treue und Liebe und vaterländische Gesinnung verherrlichen.

Sie leihen der Jugend wahrhaft 'Hilfe am Werden', sie geben Antwort auf die Fragen: Was ist das Leben, was fordert es von uns, wie sollen wir es gestalten? — Jeder nehme sich selbst in Zucht, jeder suche eine in sich feste und sichere Persönlichkeit zu werden.

Fernab von ästhetischer Schwärmerei hat Schiller, Leben und Lehre in eins webend, gezeigt, was eherne Willenszucht vermag. Denn keine Erziehung ist ohne leiseren oder stärkeren Zwang möglich, keine Selbstzucht ohne Entsagen. Und nicht nur seine philosophische Prosa und seine Lyrik, sondern vor allem seine dramatische Kunst ist ein Spiegelbild dieser Selbstentwicklung einer großen Persönlichkeit hinsichtlich des Humanitäts- und vor allem des Freiheitsideals. Überall handelt es sich um 'der Menschheit große Gegenstände', wie es packender und lebensvoller, ja auch lebenswahrer für die Jugend nicht gedacht werden kann. Der Feueratem einer starken Dichterseele, die in Ungestüm und in Haß des Zwanges die Fesseln sprengen, ja die Welt aus den Angeln heben möchte, weht sie in den 'Räubern' an. Der Notschrei einer ganzen Zeit, die Empörung über Unterdrückung dringt an ihr Herz in 'Kabale und Liebe', und die Schilderung der kleinbürgerlichen und der höfischen Verhältnisse ist so naturalistisch, daß Hauptmann sie nicht schärfer liefern kann. Der republikanische Freiheitssinn siegt über den Diktatorgedanken im 'Fiesko'. Und mag uns Schiller Verbrecher wie Karl Moor darstellen, selbst die Jugend sagt sich: da redet ein reiner Wille, da regt sich das Volksgewissen, freilich in Überschwang — aber die Jugend will ja gerade das kraftvoll Übersprudelnde, ihr liegt nicht das maßvoll Geglättete. Und an dem Glanze edlen Weltbürgertums und reinster Duldung und Menschenliebe in 'Don Carlos' muß sich doch die Jugend erfrischen und erbauen und aufrichten. Und sollte ihr Sinn nicht aufzuschließen sein für jene Reife, die aus dem Studium der Philosophie und Geschichte der Persönlichkeit und dem dichterischen Schaffen Schillers erwuchs und in der großen stolzen Dramenreihe von 'Maria Stuart' bis 'Demetrius' sich kundgibt? Reifer und geklärter ist das Urteil, tiefer der Gedankengehalt, schärfer die Charakteristik, ruhiger und doch hoheitvoller die Sprache geworden. Kurz, der ganze dramatische Stil atmet höchste Kunst.

Und die Freiheit steht im Vordergrunde. Freiheit fordert der einzelne für sich oder für sein Vaterland, Freiheit ein ganzes Volk, oder der Kampf wird geführt selbst wider das Schicksal — und selbst im Unterliegen sind Don Cesar und Wallenstein noch Helden, an deren Größe die Jugend sich die Seele weiten kann. Philosophie und Geschichte lieferten hier der tragischen Kunst die Bausteine zu Gebilden edelster Reife. Und so erreicht sie die höchste Wirkung. Schiller selbst sagt: 'Die rechte Kunst ist nur diese, welche den höchsten Genuß verschafft. Der höchste Genuß aber ist die Freiheit des Gemütes in dem lebendigen Spiele aller seiner Kräfte.'

Wenn wir die Entwicklung des deutschen Dramas nach Schiller überblicken, so ist auch heute noch für die Jugend kein besserer Führer und Erzieher zum Ideal vorhanden als Schiller. Niemand — am wenigsten ich selbst — wird verkennen, daß die großen Dramatiker Grillparzer, Kleist, Ludwig, Fr. Hebbel, Wildenbruch, Hauptmann einzelnes Vollwertige und Vollwichtige geschaffen haben, das für die Jugend fruchtbar gemacht werden kann, aber gerade diese staunenswerte geschlossene Entwicklung des Menschen und des Künstlers zugleich, diese Einheit in der Mannigfaltigkeit bietet niemand gleich Schiller. Wenn wir zu den großen Erziehern unseres Volkes diejenigen zählen, die nicht nur Ideen gelehrt und in den Werken gestaltet haben, sondern in der 'Kultur der Persönlichkeit' bei sich selber anfingen und sich innerlich erneuten und läuterten, so bleiben Goethe und Schiller immer noch in erster Linie stehen.

Und vor einem solchen Willensmenschen wie Schiller schwinden die ästhetischen Weichlinge unserer Tage in ein Nichts. Auch ein anderes darf man unserer Jugend nicht vorenthalten: nur dem reifen Manne erschließt sich ganz der bei aller jugendlichen Begeisterung doch männlich stolze Schiller, und man muß ihn in sich erleben, nicht in sklavischer Bewunderung, sondern ihn in sich aufnehmen als eine wirkende Kraft.

Mögen die Dramatiker nach Schiller tiefer in das Einzelseelenleben, in seine dunklen Tiefen hineingeleuchtet haben. Gerade die lichten großzügigen Linien einer edlen und willensstarken Kunst befähigen Schiller wie keinen zweiten nach ihm zu dem großen Bildner und Erzieher unserer Jugend. Mögen die heutigen jungen Poeten auf Ibsen oder Hauptmann, auf O. Ernst oder Dreyer oder Schnitzler oder Hofmannsthal schwören, gut wird auch der junge Dramatiker der Zukunft tun, durch den Geist der Schillerschen Kunst hindurchzugehen. Uns Lehrern des Deutschen aber liegt die hohe und herrliche Pflicht ob, unsere Schüler durch ernste und tiefdringende Gedankenarbeit und durch lebendige Darbietung der Welt, wie sie sich in Schillers Geiste spiegelte, dahin zu führen, daß sie sein Leben und sein Schaffen als eine Einheit nachlebend erfassen und sich stählen an ihr für die Kämpfe äußerer und innerer Art, die eines jeden im Drange des Daseins warten. Und wahrlich, wir müssen unsere Jugend auch mit den Waffen Schillerscher Geisteskultur wappnen wider die Einflüsse, die von dem Pessimismus und dem Nihilismus, von Darwin und Häckel, von Schopenhauer und Nietzsche ihnen drohen. Und angesichts der

Milieu- und Elendsdichtung eines Hauptmann müssen sie erkennen: wir haben in dieser nur Engigkeit, keine Weite, nur Schärfe der Beobachtung des einzelnen, aber keine Tiefe der Weltanschauung, wir haben nur Größe im Kleinen und Kleinlichkeit im Großen. Schiller stellt aber im Menschen die Menschheit, im tragischen Schicksal des einzelnen die Tragik unseres ganzen Wesens und Lebens dar, und sein Wirklichkeitssinn ist selbst in den grellen Jugenddramen immer von Ideen umwoben. Und noch sein letztes Werk eröffnete wieder neue Aussichten auf der Bahn künstlerischer Gestaltung der Wirklichkeit und ihrer Ideen und Probleme; doch da zerriß der Tod die angesponnenen Fäden — aber der Genosse seiner Größe konnte von dem großen Toten rühmen, und wir tun es auch heute noch mit ihm aus voller Überzeugung gerade im Dienste der Jugenderziehung:

Er glänzt uns vor, wie ein Komet entschwindend,
Unendlich Licht mit seinem Licht verbindend.

BRIEFWECHSEL
ZWISCHEN KARL OTFRIED MÜLLER UND LUDWIG SCHORN

Herausgegeben und erläutert von Siegfried Reiter

(Fortsetzung von S. 408 und Schluß)

37

L. Schorn an O. Müller. Weimar 11. July 1834.

Es ist schon ein Jahr verflossen seit ich Ihnen den ersten Gruß aus der Nähe[1]) zurufen wollte, theuerster Freund. Seitdem ist Schweres über mich ergangen[2]), worüber ich gerne schweige. Lassen Sie mich also heute nur mit ein Paar Worten das Versäumte nachholen. Sie erhalten hiebey die zweyte Ausgabe des Glyptothek-Katalogs zum Belege daß ich Ihre Erinnerungen in den Gött. Anzeigen[3]) mir und den Lesern zum Nutzen angewendet habe. Einige Inschriften habe ich auch nachgetragen.

Grüßen Sie die Ihrigen herzlichst von mir und gedenken Sie freundlich

Ihres

Schorn.

38

O. Müller an L. Schorn. [Lübeck.]

Mein theurer Freund[4]),

Ich schreibe diesen Brief auf einer Reise, die ich in diesem schönen Herbste nach Lübeck zu unserm Freund Blume[5]) und von da nach Copenhagen unternommen habe, da ich in Göttingen in diesem Sommer von Geschäften zu bedrängt war, um der Freunde mit völlig harmlosen Gemüth denken zu können. Viel lieber freilich als ich diese Zeilen schreibe sähe ich Sie selbst von Angesicht zu Angesicht, da ich mir von Ihrer jetzigen Existenz, nach allen den großen und zum Theil so schmerzlichen Veränderungen nicht die lebendige Vorstellung machen kann, die ich damals aus Baiern mitnahm und im Herzen bewahrt habe. Ich möchte gar gern, Sie gäben mir von den Weimar'schen Zuständen ein paar flüchtige Andeutungen, die ich mir dann schon zusammensetzen und ergänzen will.

Tausend Dank für Ihren neuen Catalog der Glyptothek. Sie haben auf meine dürftigen Bemerkungen mehr Rücksicht genommen als sie wohl verdienen. Wie sehr ich wieder Ihr Büchlein benutzt, werden Sie in der zweiten Ausg. der Archäologie[6])

[1]) Im Juli 1833 nahm Schorn als Großherzogl. Sächsischer Hofrat und Direktor des Kunstinstituts seinen Wohnsitz in Weimar, von wo aus er das Kunstblatt weiter redigierte.

[2]) Im Oktober 1833 hatte Schorn seine Frau (vgl. S. 359[1]) verloren. [3]) Vgl. S. 398[3].

[4]) Vermerk des Empfängers: beantw. 9. Jan. 35.

[5]) Seit 1833 als Oberappellationsgerichtsrat in Lübeck (vgl. S. 406[1]). Näheres über diese Reise erzählt Müller in einem Brief an die Eltern (S. 223 f.).

[6]) Vgl. S. 393[4.5].

sehen, die ich Ihnen in wenigen Wochen übersenden werde. Sie werden darin wenigstens das angestrengte Bemühen gewahren, den so sehr angewachsenen Stoff zu bewältigen. Wenn Ihnen aber Vieles nicht zu ruhiger Klarheit verarbeitet erscheint: so entschuldigen Sie es besonders damit, daß die Stellung, in der ich mich amtlich und litterarisch befinde, mich nöthigt, mich mannigfach zu theilen und grade der sprachlichen Philologie am meisten Zeit zu widmen. Ob mein Streben, dem Alterthum durch dies Anschürfen von vielen Seiten auf den Kern zu kommen, gelingen, oder in fruchtloser Mühe mich verzehren wird, weiß der Himmel allein.

Ich habe mit Blume's Rumohr[1]) in Rothenhausen besucht und auch sonst viel gesehen. Seine Art zu denken und die Kunst zu betrachten, hat mir in den meisten Stücken sehr eingeleuchtet.

Leben Sie wohl, mein innig geliebter Freund, und küssen Sie in meinem Namen den schönen blonden Jungen, den ich in den Armen Ihrer lieben seeligen Frau in München gesehen. Der Himmel behüte ihn und Sie. Ihr

K. O. Müller.

Ich habe dies Blättchen wieder mit mir nach Göttingen zurückgebracht, und sende es erst von hier ab. Ich füge nur hinzu, daß ich mit Rumohr zusammen auch nach Copenhagen gegangen bin, und seiner Freundschaft manche angenehme Stunde verdanke. Er gedachte Ihrer mit freundschaftlicher Theilnahme. Meine Frau grüßt Sie herzlich.

Göttingen, den 21 Oktober 1834.

Adresse: Herrn *L. Schorn* Director der Kunstacademie zu Weimar. fr.

39

L. Schorn an O. Müller. Weimar, 9. Jan. 1835.

Mein theurer Freund!

Seit Monaten liegt Ihr lieber Brief auf meinem Tisch und ruft mir, so oft ich ihn ansehe, das freudige Gefühl zurück, das mich bey seiner Ankunft überraschte. Zwar habe ich nie an der Fortdauer und Beständigkeit Ihrer Freundschaft gezweifelt, aber wer auf den theuersten Besitz hat Verzicht leisten müssen ist auch leicht geneigt zu glauben daß alles Übrige ihn verläßt, und empfindet daher doppelt freudig und dankbar jedes freundliche Entgegenkommen. Ich das Ihrige um so mehr, je weniger ich es um Sie verdient habe, denn ich habe weder durch Wort noch durch That seit langer Zeit eine günstige Vorstellung von meiner Anhänglichkeit bey Ihnen erweckt.

So viel nur um Ihnen zu sagen, welchen großen Werth Ihr freundliches Blatt in meinen Augen hat. Sie wollen etwas über meine Lage wissen und ich kann Ihnen die aufrichtige Versicherung geben, daß ich mich darin so wohl fühle als es bey der Zertrümmerung meines häuslichen Glücks, die das Schicksal über mich verhängt hat, nur seyn kann. Die Verhältnisse hier sind einfach und sagen mir deßhalb zu; denn die viele Arbeit war mir in München weniger zur Last gewesen als die unangenehmen Verhältnisse nach allen Seiten wohin meine Thätigkeit gieng. Mein eigentlicher Beruf hier besteht in der Beaufsichtigung der Kunstschule, eines Kupferstichkabinetts und einer Gemälde-Sammlung. Dieß Geschäft hat mir im verflossenen Jahre ziemlich viel Zeit gekostet weil alles neu einzurichten war, da Göthe und Meyer[2]) in der letzten Zeit sich

[1]) Karl Friedrich Ludwig Felix von Rumohr (1785—1843), 'der berühmte Kunstkenner', wie ihn Müller nennt (Briefe an die Eltern S. 223), war in Rothenhausen bei Lübeck begütert (vgl. ADB. 29, 657 ff.).

[2]) Vgl. S. 295[6].

nicht mehr viel darum bekümmert hatten; auch ist dieß Einrichten noch nicht zu Ende. Da ich aber nur unmittelbar mit einem sehr wohlwollenden Minister darüber zu communiciren habe, so macht sich alles leicht. Der Maaßstab ist freylich geringer als in München, dafür aber auch meine Thätigkeit freyer. Nächstdem nimmt das Verhältniß zu den Großherzogl. Herrschaften[1]) auch manche Zeit in Anspruch, die in allem was sie mit freygebiger Hand für Sammlungen und Institute thun, so wie in ihren eigenen artistischen Bedürfnissen berathen seyn wollen, zuweilen auch Vorlesungen[2]) über einzelne Gegenstände verlangen.

Bey allem dem bleibt mir viel Zeit für mich und besäße ich so viel Arbeitskraft wie Sie, wollte ich nun gar manches Versäumte nachholen; aber mit der Lebensfreude fehlen auch gar oft Muth und Stimmung und so habe ich bisher in allem weniger gethan als ich mir vorgenommen hatte. Die Arbeit an Vasari[3]), die so lang liegen geblieben ist, drückt mich schwer auf der Seele und doch kann ich sie nur langsam fördern.

Sie dagegen vollenden mit Leichtigkeit ein schönes Werk um das andere; ich freue mich der zweyten Auflage des Handbuchs der Archäologie das schon so vielen Nutzen gestiftet hat; ein anderes Werk über Geschichte der alten Sprachen[4]) hat neulich Böttiger verrathen.

Wäre es wohl möglich zu der Arbeit an Vasari einige Werke von der Göttinger Bibliothek zu erhalten, die mir hier fehlen, z. B. *Della Valle Storia del Duomo di Orvieto* 1 Quartband[5]), den ich auch in München nicht auftreiben konnte? Wollten Sie mir wohl darüber gütigst ein Wort sagen, ob Sie selbst vielleicht dieß vermitteln könnten oder an wen ich mich deßhalb zu wenden habe. Unsre hiesige Bibliothek hat zwar verhältnißmäßig Vieles und Brauchbares, aber diese Kunstliteratur ist wohl nur in Göttingen vollständig zu finden.

Eine andere noch dringendere Bitte steht damit in Zusammenhang, deren Unbescheidenheit ich aber im Voraus bey Ihnen entschuldigen muß. Ich suche hier vergeblich Millin's Abhandlung *l' Orestéide ou Description de deux Basreliefs du Palais*

[1]) Karl Friedrich (geb. 1783), der Sohn Karl Augusts, mit der Großfürstin Maria Paulowna von Rußland vermählt, hatte 1828 die Regierung angetreten.

[2]) Näheres über diese Vorlesungen in Friedrich v. Müllers Nekrolog (vgl. oben S. 292*) auf Schorn (S. 192).

[3]) Leben der ausgezeichnetsten Maler, Bildhauer und Baumeister von Cimabue bis zum Jahre 1567, beschrieben von Giorgio Vasari. Aus dem Italienischen. Mit den wichtigsten Anmerkungen der früheren Herausgeber sowie mit neueren Berichtigungen und Nachweisungen begleitet und herausgegeben von Ludwig Schorn. Erster Band. Stuttgart und Tübingen, Cotta 1832. Des zweiten Bandes erste und zweite Abteilung in Schorns Bearbeitung erschien erst 1837 und 1839.

[4]) Im Sommer 1828 hielt Müller zum ersten Male Vorlesungen über vergleichende Grammatik des Griechischen und Lateinischen. Er lebe jetzt, schreibt er an Böckh (S. 247), in Untersuchungen über sogenannte allgemeine Grammatik, komparative Sprachkunde, Geschichte der griechischen Sprache, von denen er noch nicht recht wisse, zu welchem Ausgang sie ihn führen würden. 'Schon beschäftige ich mich jetzt', heißt es in einem früheren Briefe an denselben vom 14. Nov. 1826 (S. 206), 'in Stunden, wo ich mir wohl sein lassen will, am liebsten mit griechischer Wortbildung und überhaupt den *origines* der Sprache, wozu die Sachen von Grimm und Humboldt mich auf eine eigne Weise angeregt haben, doch will ich das nur zu eignem Vergnügen und in der Stille treiben' (vgl. K. Dilthey, O. Müller S. 23 ff.).

[5]) Die genannte 'Storia' des Padre Guglielmo della Valle, 'dedicata alla Santità di Nostro Signore Pio Papa Sesto Pontefice Massimo' erschien zu Rom 1791.

Grimani.[1]) Sie besitzen sie gewiß auf der Bibliothek der Universität oder in Ihrer eigenen, und wollten Sie nicht die Güte haben, mir daraus die Angabe der Restaurationen abschreiben [zu] lassen bis es vielleicht möglich wird, das Buch selbst durch den Postwagen zu erhalten? Es kommt mir hauptsächlich darauf an zu wissen was an den beyden Reliefs verstümmelt und ergänzt ist, und dann auch, was Millin über den Styl und die Arbeit sagt. Auch um Mittheilung des letztern bitte ich daher. Je eher es geschehen kann, desto mehr werden Sie mich verbinden.

Das freundliche Andenken Ihrer lieben Frau hat mich sehr erfreut und ich bitte sie herzlich von mir zu grüßen. Auch was Sie mir von Rumohr schrieben; durch ein seltsames Ungefähr bin ich seit Jahren außer Correspondenz mit ihm, da ein Brief den ich ihm nach Dresden schickte, in Jahr und Tag nicht an ihn gelangte und endlich in meine Hände zurückkam.

Gern möchte ich Sie einmal in Göttingen besuchen, aber in diesem Jahre werde ich wohl nicht von hier wegkommen. Führt Sie einmal Ihr Weg an meiner ödern Behausung vorüber, so übergehn Sie sie nicht; Sie werden den Knaben, der damals Ihre Zuneigung gewann, mit seinem Schwesterchen hoffentlich wiederfinden; bis jetzt hat mir sie der Himmel gesund erhalten.

Möge es auch Ihnen und den Ihrigen in allen Dingen recht gut gehen.

Ihr treuer

Schorn.

Adresse: Herrn Hofrath und Professor *C. O. Müller Göttingen.* frey.

40

O. Müller an L. Schorn. [Göttingen,] 13 Jan. 1835.[2])

L'Orestéide ou description de deux bas-reliefs du Palais Grimani à Venise p. 16. '*Ces deux bas-reliefs sont dans le palais Grimani: leurs dimensions sont à-peu-près égales.*' *p. 17. Les deux bas-reliefs, que je décris, ont appartenu à quelque frise antique. Avertissement p. 8.* '*ces deux superbes bas-reliefs.*'

Weiter findet sich Nichts über die Kunstweise, auch ist sie nach der zwar sehr detaillirten aber zugleich manirirten Abbildung schwer zu beurtheilen. Von Restaurationen meldet der Text gar nichts; es scheinen keine stattzufinden. Vielmehr wird in den Abbildungen Einiges als abgebrochen bezeichnet. Namentlich auf der ersten Tafel (dies ist die, wo der Jüngling mit gesenktem und verhülltem Haupt in der Mitte sitzt) fehlt der weiblichen Figur in der linken Ecke (bei der Vase) der rechte Arm; dem herzukommenden ersten Jüngling der Kopf, dem zweiten Jüngling der rechte Vorderarm, dann weiter nichts als einige kleine Gewandstücke, und der Frau mit der gesenkten Fackel beim Altar die linke Hand. Auf der zweiten Tafel ist nichts abgebrochen als der Frau bei der Vase (hier ist dies die zweite Figur von der Ecke links) der erhobne rechte Vorderarm, man sieht aber noch, wo er am Stein gesessen, und dem ersten herankommenden Jüngling die Spitze des rechten Knies.[3])

---

[1]) L'Orestéide ou Description de deux bas-reliefs du Palais Grimani à Venise et de quelques monuments qui ont rapport à l'histoire d'Oreste. Par A. L. Millin. Paris 1817. 24 S. und 4 Tafeln. gr. 4°.

[2]) Vermerk des Empfängers: beantw. 25. Jan. 35.

[3]) Die beiden Reliefs sind jetzt aufgenommen in Karl Roberts Werk: Die antiken Sarkophagreliefs II (Berlin 1890) Tafel LVIII 172 (dies die 'zweite' Tafel unseres Briefes) und LIX 178 (= 'erste' Tafel). Übrigens hat Müller nicht alle Verstümmlungen an-

Dies ist Alles, mein theurer Freund, was ich Ihnen auf Ihre Fragen über diese Schrift antworten kann: aber man wird gewiß von Seiten unsrer Bibliothek sehr bereit sein, sie Ihnen mit dem Werk über den Dom zukommen zu lassen. Was das letztere betrifft: so besitzt unsere Bibliothek Della Valle's *Storia del duomo di Orrieto.* R[oma] 1791. und unter Separat-Titel[1]) die *Stampe del duomo di Orvieto. ib. eod. anno. 4.* Um sie zu erlangen, wird der beste Weg der sein, daß Sie sich mit ein paar Zeilen an unsern Herrn 'Oberbibliothecar, Ritter Reuß'[2]) wenden, welcher mir zwar auch die Bücher für Sie verwilligen würde, aber viel gefälliger und artiger ist, wenn man sich an ihn selbst wendet und ihm ein Wort gönnt. Er läßt dann gleich die Absendung auf der Bibliothek besorgen. Bestimmen Sie nur auch die Zeit, wie lange Sie die Sachen behalten wollen, ob 4 oder 8 Wochen oder länger. Daß die Bücher auf der Bibliothek vorhanden, darüber können Sie sich, wenn Sie wollen, auf mich berufen.

Ihre Mitteilungen über Ihre Lage in Weimar kamen mir sehr ersehnt und haben mich um so mehr erfreut, da ich Sie mir nun in einer Ihnen zusagenden Thätigkeit und angenehmen Verhältnissen denken darf. Ich werde die Gelegenheit, wenn sie sich bietet, gewiß nicht vorbeilassen, bei Ihnen einzukehren und Ihre lieben Kinder an mein Herz zu drücken. Aber viel lieber wäre es uns beiden, meiner Frau und mir, noch, wenn Sie einmal bei uns sich auf einige schöne Sommer-Wochen einquartieren und sich in unsern Verhältnissen heimisch machen möchten.

Ihrem Vasari wünsche ich baldige Förderung, damit Sie bald einmal wieder ein so schönes Buch über die alte Kunst schreiben möchten als Ihr erstes war.[3]) Ich bin jetzt mit einer großen Gesammtrecension der neuern Archäologie seit 1829[4]) beschäftigt; können Sie mich vielleicht auf seltne Bücher, Abhandlungen oder Facta aufmerksam machen, von denen eine Notiz bei dieser Gelegenheit erwartet werden kann: so werde ich es mit großem Dank annehmen. Ihr

C. O. Müller.

Adresse: Herrn Director *Schorn* zu *Weimar. fr.*

41

L. Schorn an O. Müller. Weimar, 25. Jan. 1835.

Meinen herzlichsten Dank, theuerster Freund, für Ihre so schnelle und vollständige gütige Mittheilung, so wie für Alles Gute was ich noch außerdem dabey erfahren habe. Ich nehme mir nun die Freyheit Sie um freundliche Übersendung der beyliegenden

gegeben, da z. B. bei dem Relief auf der 'zweiten' Tafel noch der rechte Vorderarm der Iphigenia (Ecke, rechts) und das Schwert des einen Scythen abgebrochen ist. Auf der 'ersten' Tafel fehlt auch dem rechts vor Orestes stehenden Pylades (Mittelszene) der rechte Vorderarm, mit dem er das Haupt stützt. Die beiden Sarkophagplatten sind jetzt im Goethezimmer des Weimarschen Schlosses über den Türen eingelassen. — Auffällig ist es, daß Müller in seiner Beschreibung jede Benennung der Figuren unterläßt.

[1]) 'unter Separat-Titel' schrieb Müller über ursprüngliches 'in demselben Bande', da die 'Stampe' einen eigenen Band in Großfolio bilden, während die 'Storia' Quartformat hat.

[2]) Jeremias David Reuß (1750—1837), seit 1829 Oberbibliothekar und Ritter des Guelfenordens. Die betreffenden Briefe Schorns an Reuß (25. Januar und 22. Dez. 1835) haben sich in der Göttinger Kgl. Universitätsbibliothek (cod. ms. philos. 169 VII) erhalten.

[3]) Über die Studien der griechischen Künstler. Heidelberg 1818 (vgl. oben S. 292 f.).

[4]) Sie erschien unter dem Titel: 'Übersicht der griechischen Kunstgeschichte von 1829—1835' in der Allgemeinen Literaturzeitung, Halle 1835, Nr. 97—110 Juni (= Kl. deutsche Schr. II 638—751).

Zeilen an Herrn Oberbiblioth. Reuß zu bitten, mit dem ich schon früher einigemal in Correspondenz gestanden bin.[1])

Meine Zögerung, Ihnen diesen Dank zu schreiben, war durch den Wunsch veranlaßt, Ihnen beyfolgende Abhandlung[2]) mitzusenden, die ich mit Nachsicht zu beurtheilen und gelegentlich mir Ihre Meynung darüber zu äußern bitte. Ich will zufrieden seyn, wenn die Sache im Ganzen Ihre Beystimmung erhält, im Einzelnen werden Sie noch Vieles hinzuzufügen oder zu ändern finden, und was den Vortrag betrifft, so scheint mir dieser ganz ungeschickt und mißlungen. In der Sitzung der Akademie hatte ich nur nach kurzen schriftlichen Andeutungen vorgetragen; als ich hier ans Ausarbeiten gegangen war, wurde ich durch das häusliche Leiden unterbrochen, und die Vollendung war das erste was ich darauf mit halben Kräften unternahm, weßhalb es auch danach ausgefallen ist.

Auf ihre Gesamtrevision der Archäologie seit 1829. bin ich sehr begierig; leider bin ich wohl nicht im Stande dazu etwas Ihnen Unbekanntes zu liefern, da ich nicht einmal mit dem im *Bulletino* zuletzt besprochenen bekannt bin, indem ich von dem ganzen Jahrgang 1834 noch nichts habe erhalten können. Das *Cabinet Pourtalès*[3]) und des Herzogs v. *Serradifalco Antichità di Selinunte*[4]) werden Sie wohl schon haben. Mit dem letztern erhielt ich eine Schrift von *Niccolò Maggiore: Riccordi archeologici di un viaggio fatto a Girgenti, Selinunte e Segesta* 1834.[5]) worin er auch über die Stellung der Giganten am Jupitertempel handelt.

Daß der Geh. R[ath]Beuth[6]) sein Onyxgefäß[7]) an das Berliner Museum abgetreten und der Kaiser von Rußland die Vasensammlung des Dr. Pizzati gekauft hat werden Sie

[1]) Ein Brief von Reuß an Schorn (Göttingen, 16. Dez. 1823) und einer Schorns an Reuß (Stuttgart, 18. Juni 1825), die nachgelassenen Aufsätze Fiorillos (vgl. S. 352[8]) betreffend, hat sich erhalten.

[2]) Versuch einer vollständigen Erklärung der Bildwerke an dem römischen Denkmal in Igel. Vorgetragen in einer Sitzung der philosophisch-philologischen Klasse. Abhandl. der philos.-philol. Kl. der kgl. bayr. Ak. d. W. I (München 1835) S. 257—306. Müller berichtet GGA. 1835 St. 99 vom 27. Juni S. 982—984 über den 'neuen mit ebensoviel Geist als Besonnenheit durchgeführten Erklärungsversuch' Schorns.

[3]) Antiques du Cabinet du Comte de Pourtalès-Gorgier, décrites par Théodore Panofka, Secrétaire dirigeant de l'Institut archéologique. Paris 1834, von Müller besprochen GGA. 1837 St. 188 vom 25. Nov. (= Kl. deutsche Schr. II 511—516).

[4]) Le antichità della Sicilia esposte ed illustrate per Domenico lo Faso Pietrasanta duca di Serradifalco, Socio di varie Accademie. Vol. II. Palermo 1834, von Müller gewürdigt in der vorerwähnten 'Übersicht' (= Kl. deutsche Schr. II 676 f.) und GGA. 1835 St. 50. 51 vom 2. April (= Kl. deutsche Schr. II 472 ff.). Dieser Band behandelt nur die Altertümer von Selinus.

[5]) Zweifellos das Büchlein: 'Due opuscoli archeologici di Niccolò Maggiore', Palermo 1834, das an erster Stelle Ricordi archeologici di un viaggio fatto a Girgenti, Selinunte, Erice e Segesta (S. 1—19) und als zweites opuscolo eine Nota sulla collocazione de' così detti giganti nell' Olimpieò agrigentino (S. 21—44) enthält.

[6]) Peter Christian Wilhelm Beuth (1781—1853), seit 1828 Direktor der Ministerialabteilung für Gewerbe, Handel und Bauwesen (ADB. 2, 588).

[7]) Die erste Nachricht über dieses vielbehandelte antike Onyxgefäß in der Form eines Balsamfläschchens gab E. H. Tölken in der Allg. Preuß. Staats-Ztg. vom 1. Dez. 1832, darauf besprach den 'Beuthschen Onyx' Julius Sillig im K.-Bl. 1833 Nr. 3. 4. In Müllers Handbuch[3] S. 443 wird er unter den 'berühmten Gefäßen' genannt. Zuletzt ist er gedeutet von Adolf Furtwängler, Beschreibung der geschnittenen Steine im Antiquarium (Berlin 1896) S. 353 f. Nr. 11362 (Abbildung auf Taf. 71).

wohl schon wissen. Unter der letztern, sehr zahlreichen, sollen vortreffliche große Stücke seyn, lauter etruskische.[1]) Chateaubriand hat seine beym sogen. Grabmal des Nero[2]) gefundene Büste des Scipio[3]) dem Hrn. Gérard geschenkt.

Sie sind wohl in Brüssel gewesen[4]) und haben dort den Laokoonskopf des Herzogs von Ahremberg[5]) gesehen?) Dürfte ich Sie wohl bitten mir gelegentlich etwas darüber mitzutheilen, besonders über Styl und Güte der Arbeit. Ich konnte ihn leider 1826 in Brüssel nicht sehen weil der Herzog abwesend war und ihn verschlossen hatte. Nach dem Abguß der sich in München befindet, habe ich schon vor mehreren Jahren einen Kupferstich machen lassen der ziemlich gut gerathen ist und wohl einmal den Abdruck verdiente, wobey jedoch etwas Näheres über das Original gesagt werden müßte.

Ihrer freundlichen Einladung möchte ich gern einmal folgen, und Sie in Ihrem häuslichen und akademischen Kreise sehen, die ich mir beyde gleich angenehm vorstelle. Auf einen solchen Lohn will ich nach gethaner Arbeit hoffen. Daß Schmidtlein[6]) sich in Erlangen wohl und heimisch fühlt werden Sie auch durch seine Angehörigen schon wissen.

Ihrer lieben Frau meine herzlichsten und ehrerbietigsten Grüße. Nochmals den schönsten Dank und die Bitte um die Fortdauer Ihrer freundlichen Gesinnung.

Ihr treuer

Schorn.

---

[1]) Über diese jetzt in der Petersburger Ermitage befindliche Sammlung berichten kurze Notizen im K.-Bl. 1834 Nr. 17 und Nr. 83: 'Der Kaiser von Rußland', heißt es (S. 332), 'hat die vortreffliche Vasensammlung, welche der Arzt Dr. Pizzati nach St. Petersburg gebracht hatte, gekauft. Sie enthält 200 Stück große, mittlere und kleinere Gefäße, Glasarbeiten und Bronzen, vornehmlich mehrere große, sehr schöne und trefflich erhaltene Vasen aus Canino.' Sie sind in Ludolf Stephanis Katalog (Die Vasensammlung der kaiserl. Ermitage, St. Petersburg 1869, 2 Teile) beschrieben.

[2]) Mit *Sepoltura di Nerone* wird, wie mich Christian Hülsen und Otto Richter freundlichst belehren, seit langem im Volksmund der an der Via Cassia jenseits Ponte Molle zwischen Aquatraversa und La Storta stehende große Marmorsarkophag bezeichnet, trotzdem die Inschrift den Namen des P. Vibius Marianus zeigt (CIL. VI 1636; vgl. A. Nibby, Analisi storico-topografico-antiquaria della Carta de' Dintorni di Roma² III [Roma 1849] S. 83 ff.). Möglich, daß das für *Mariani* verlesene *Neronis* den Sarkophag zum 'Grabmal des Nero' gestempelt hat (vgl. Reisen in Italien seit 1822. Von Thiersch, Schorn usw. I 465).

[3]) Diese einst dem berühmten Schriftsteller gehörige 'Scipio'-Büste — man nimmt jetzt bekanntlich diese Köpfe mit völlig abgeschorenem Haar für Köpfe von Isispriestern — befindet sich, wie mir der französische Deputierte Baron Gérard, direkter Nachkomme und Erbe des großen Malers François Pascal Baron Gérard (1770—1837), mitteilt, jetzt in dessen Besitz.

[4]) Auf seiner Reise nach Holland, England und Frankreich war Müller nicht nach Brüssel gekommen.

[5]) Dieser nach einem Gipsabguß in den Monumenti inediti des römischen Instituts (II 41 A) zum ersten Male gestochene Kopf gab Schorn Anlaß zu einem Aufsatz (Annali dell' Instituto di Corrispondenza Archeologica IX [1837] S. 153—161), in dem er das Werk für eine minder studierte oder freie Wiederholung des Laokoon (*una replica meno studiata o franca*) aus späterer römischer Zeit erklärt. Indessen ist die von Welcker zuerst ausgesprochene Ansicht, der in dem Kopfe ein Werk des XVI. Jahrh. 'von der merkwürdigsten Art und den Wettstreit verschiedener Kunstprinzipien' zu erblicken glaubte (Das akademische Kunstmuseum zu Bonn², Bonn 1841, S. 14), heute allgemein angenommen (vgl. Friederichs-Wolters, Gipsabgüsse antiker Bildwerke usw. S. 540). Der Kopf ist auch heute noch im Palais d'Arenberg zu Brüssel aufbewahrt.

[6]) Schmidtlein (vgl. S. 400²) war 1834 von München nach Erlangen abgegangen.

42

L. Schorn an O. Müller.

Verehrtester Freund!

Beyliegendes Heftchen[1] sollte Ihnen schon dieses Frühjahr durch Beyschluß an Herrn Oberbibliothekar Reuß zukommen, hat sich aber samt der ganzen Sendung leider bis jetzt verspätet. Ich bedarf wohl Ihrer Fürsprache um meine Säumigkeit gegen Ihre Univ. Bibliothek zu entschuldigen. Daß unsre Frau Großherzogin die beyden Reliefs aus dem Palast Grimani gekauft hat, ist Ihnen wohl schon bekannt, Millins Schriftchen aber das zu allerley Verhandlungen nöthig war, suchte ich umsonst aus Paris zu erhalten.

Die beyden Reliefs sind gute Sarkophagarbeiten; das eine, wo Orest in der Mitte sitzt, mit Feinheit ausgeführt, das andere in etwas kräftigerem Styl, doch roher behandelt. Jenes, etwas kleiner, unterscheidet sich auch durch den schönern parischen Marmor. Ein Paar antike Candelaber[2] sind bald nach diesen aus Rom gekommen, enthalten jedoch keine Darstellungen. Einige andere Antiken sind unterwegs, von denen ich Ihnen ein andermal zu schreiben gedenke, wenn sie zu Tage gekommen sind.

Noch habe ich Ihnen für Ihr Handbuch zu danken, das ich mit größter Freude empfangen und seither benutzt habe. Im Kunstblatt ist es angezeigt worden[3]: nehmen Sie mit meinem guten Willen vorlieb. Ein Schelm giebt mehr als er hat.

Leben Sie recht wohl. Darf ich bitten, mich Ihrer lieben Frau und gelegentlich auch Ihrem Herrn Schwiegervater und Hrn. Hofr. Heeren freundlichst zu empfehlen.

Mit herzlicher Ergebenheit

der Ihrige

Weimar, 22. Decbr 35. Schorn.

* * *

Hier endet der briefliche Verkehr der Freunde, in dem sie so freudig geistige Güter austauschen, im Geben und Nehmen sich gegenseitig beglücken und bereichern. Stürmisch hatten sich ihre Seelen angezogen, und in herzerquickender Frische hatten sie sich, besonders im Frühling ihres Freundschaftsbundes, einander offenbart. Da floß auch der Briefwechsel am reichsten, ebbte dann langsam ab und versiegte schließlich mit den Jahren. Im Drange des Alltags, in der amtlichen und literarischen Stellung, die Müller nötigten, 'sich mannigfach zu teilen', in seinem glühenden Streben, dem Altertum 'durch Anschürfen von vielen Seiten auf den Kern zu kommen', mag der Rastlose — besonders in und nach den sein Inneres zutiefst aufwühlenden Erschütterungen des Jahres 1837, von denen er sich auf der Reise nach dem klassischen Süden zu befreien suchte — nicht mehr die gesammelte Muße gefunden haben, mit dem Freunde briefliche Zwiesprach zu halten. Wie treu indessen dieser an Müller hing, zeigen die wahren und warmen Worte 'der Liebe und der Trauer', die

[1]) Umriß einer Theorie der bildenden Künste von Ludwig Schorn, Stuttgart und Tübingen, Cotta 1835, 44 S., zuvor abgedruckt K.-Bl. 1835 Nr. 1—3.

[2]) Die beiden Marmorkandelaber — der eine ungefähr 290 cm hoch, der andere etwas kleiner —, die mit Weinlaub, Efeu und stilisierten Blattmotiven geziert sind, stehen heute im Herderzimmer des Weimarschen Schlosses.

[3]) Vgl. S. 393*.

Schorn dem Frühverblichenen nachrief[1]): 'In der Blüte seiner Kraft hat ihn der Tod hinweggenommen, den reichen Geist, dessen Scharfblick die gesamte alte Welt durchspähte, der über jeder dunkeln Stelle die Leuchte der Wissenschaft anzuzünden suchte und aus den feinsten Wahrnehmungen große Resultate gewann, der, stets zur heitern und lebendigen Mitteilung bereit, durch Lehre und Schrift unermüdlich gewirkt und mit wunderbarer Arbeitskraft der Kunde des Altertums einen überschwenglichen Reichtum des Materials wie ein belebendes und fruchtbares Verständnis gesichert hat. Mit uns, die ihn liebten, wird Deutschland, wird Europa trauern; der warme, teilnehmende Freund wird uns unersetzlich bleiben. Aber möge der Hauch seines Geistes die erwecken und stärken, die auf seiner Bahn ihm nachkommen, daß sie mit gleichem Eifer, gleichem Scharfsinn und derselben treuen und wahrhaften Gesinnung das Werk, das er so glänzend gefördert hat, weiterführen!' ...

Schon nach kurzer Zeit folgte der Freund dem Freunde ins frühe Grab (17. Febr. 1842). Auch hier begrub, nach dem Dichterworte, der Tod einen reichen Besitz, aber noch schönere Hoffnungen. Hatte es einst Raoul-Rochette ausgesprochen, daß Schorn dazu bestimmt erscheine, *à devenir dans sa patrie l'un des plus fermes soutiens des études archéologiques*[2]), so war es diesem, der alle Erscheinungen der Kunst überschaute, aber seine Kräfte in der Forderung des Tages allzusehr zersplittern mußte, nicht gegönnt, sein Lebenswerk durch die Abfassung einer allgemeinen Geschichte der bildenden Kunst zu krönen, die ihm stets als Ziel seines Strebens vorgeschwebt hatte. Seit Otfried Müllers Tod, schrieb Franz Kugler[3]), sei Schorn der einzige in Deutschland, der die Archäologie und die gesamte Kunstwissenschaft auf eine wirklich humane Weise betreibe: 'Wir haben viele Namen, und einer oder der andere mag noch für berühmter gelten; wir haben viele Gelehrte, aber keiner hat das schönste, das am meisten fruchtbringende Ziel der Wissenschaft, das einer geläuterten Humanität, erreicht, wie es bei Schorn der Fall war.'

[1]) Kunstblatt 1840 Nr. 72 vom 8. Sept. S. 303. [2]) Journal des Savans 1828 S. 172.
[3]) Adele von Schorn, Zwei Menschenalter S. 17.

ZIEL UND METHODE DES STAATSBÜRGERLICHEN UNTERRICHTS NEBST SKIZZE EINES LEHRPLANS

Von Friedrich Meyer

Durch den bekannten Erlaß vom 1. Mai 1889 ist unser Kaiser grundsätzlich dafür eingetreten, daß schon die Schule 'die Grundlage einer gesunden Auffassung der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu legen' habe. Er fand sofort begeisterte Zustimmung; in den verflossenen zwanzig Jahren hat man nicht aufgehört, der Nation die Notwendigkeit staatsbürgerlicher Unterweisung schon auf der Schule zu predigen. Heute kann man getrost behaupten, daß man sie in maßgebenden Kreisen nirgends mehr in Abrede stellt. Nur über die Frage der methodischen Ausgestaltung gehen die Meinungen noch erheblich auseinander.

Es erscheint freilich müßig, über die methodische Ausgestaltung eines Unterrichtsstoffes zu sprechen, der sich ein selbständiges Bürgerrecht auf unseren höheren Schulen heute noch gar nicht erworben hat. Den Erörterungen der preußischen Direktorenversammlungen der neunziger Jahre entsprechend, hat sich der Unterricht in der Bürgerkunde auf gelegentliche Unterweisungen in der Geschichte, Geographie und anderen Fächern beschränkt. Unablässig hat man seitdem daran gearbeitet, den Unterricht nach den gegebenen Grundlinien praktisch auszubauen. Die Leitfäden für den Geschichtsunterricht nehmen bei der Tatsachendarstellung auf die Bürgerkunde besondere Rücksicht und lassen als 'Anhang' oder als besonders gebundene 'Kleine Staatslehren' systematische 'Übersichten zur Wirtschafts-, Gesellschafts- und Staatskunde' folgen. Zahlreich sind Bürgerkunden erschienen, die zur Verwendung im Unterricht kommen sollen. Man hat in Lehrproben gezeigt, wie man im einzelnen die Behandlung bürgerkundlicher Stoffe nach heuristischer Methode zu gestalten hat.[1]) Und was besonders wertvoll ist: es sind für die den staatsbürgerlichen Unterricht am meisten angehende Zeit von 1789–1870 eine Reihe von Quellensammlungen und Quellenlesebüchern, ferner von Sammlungen von Aufsätzen aus der Feder staatswissenschaftlicher Autoritäten herausgegeben worden.[2]) Auch Lehrer der anderen wissenschaftlichen Lehrfächer, besonders der fremdsprachlichen, haben

[1]) Seidenberger, Bürgerkunde in Lehrproben, Gießen 1909.

[2]) Zurbonsen, Quellenbuch, Heft III, Münster 1909; Neubauer, Quellenbuch, Halle, Waisenhaus 1910; Ziehen, Quellenbuch, bei Ehlermann; Stutzer, Lesebuch z. deutsch. Staatskunde; Steinel, Friedrich List, ebd.: Baumeister, Ausgew. Reden d. Fürsten Bismarck, Halle, Waisenhaus 1903.

Vorschläge gemacht, wie man etwa durch geschickte Auswahl der Lektüre den Zwecken der staatsbürgerlichen Belehrung zu dienen vermöchte. Für die Verwendung im Englischen verweist man auf Macaulay (Lord Clive), Green (Short History of the English People und George III.), Froude (Oceana or England and her colonies), Seeley (The expansion of England), Mill, Carlyle, Dickens, im Französischen auf Taine, Guizot, Mignet (Franklin), Beaumarchais (Mariage de Figaro), im Griechischen auf Demosthenes (Reden), Platon (Apologie, Kriton).[1])

Was auf dem Wege der Methode eines gelegentlichen Unterrichts überhaupt zu erreichen ist, dürfte im großen und ganzen erreicht sein, besonders im Geschichtsunterricht. In durchaus berechtigter Weise hat man hier vor übertriebenen Hoffnungen gewarnt.[2]) Was wird dem Geschichtsunterricht nicht alles zugemutet: neben dem politischen soll er das kulturgeschichtliche Moment nicht vernachlässigen, besonders soll er auch in die Entwicklung der Kunst einführen. Woher soll er die Zeit nehmen, um eingehendere Belehrungen in der Bürgerkunde zu geben? Eine weitere Reduktion des Geschichtsstoffes, wie sie von vielen Seiten, so zuletzt noch von Kerschensteiner[3]) vorgeschlagen worden ist, dürfte sich kaum noch in belangreicher Weise durchführen lassen, wenn anders der eigentliche Zweck des Geschichtsunterrichts nicht gefährdet werden soll. Denn der Zweck des Geschichtsunterrrichts und der der Bürgerkunde berühren sich vielfach, fallen aber durchaus nicht zusammen. Dieser soll die Staatsgesinnung wecken und die Möglichkeit ihrer Betätigung schaffen, jener will 'nach Ort und Zeit bestimmte Kenntnis der epochemachenden Ereignisse der Weltgeschichte, insbesondere der deutschen und preußischen Geschichte im Zusammenhang ihrer Ursachen und Wirkungen und Entwicklung des geschichtlichen Sinnes'.[4]) Das Schlußergebnis, zu dem der Hamburger Ausschuß zur Beratung der Frage des staatsbürgerlichen Unterrichts vom 20. Oktober 1908 gekommen ist, wirkt hier verwirrend: 'Geschichtsunterricht und Bürgerkunde fallen zusammen. Geschichte muß so geboten werden, daß sie Bürgerkunde ist, und Bürgerkunde so, daß sie Geschichtsunterricht bleibt'.[5]) Freilich ist Bürgerkunde 'geschichtlicher Unterricht', aber nicht der durch die Lehrpläne fixierte 'Geschichtsunterricht'.

Man irre sich nicht, das Hauptinteresse und die Hauptarbeit von Lehrern und Schülern konzentriert sich naturgemäß auf den eigentlichen Zweck der zu gelegentlicher Unterweisung in der Bürgerkunde benutzten Fächer, über welche in den Prüfungen und schriftlichen Arbeiten Rechenschaft abgelegt werden muß. Das durchaus notwendige Spezialinteresse geht diesen bürgerkundlichen Belehrungen verloren, der sporadisch übermittelte Stoff bleibt lückenhaft, die Erfolge sind dem Zufall überlassen. Das aber entspricht nicht der überaus hohen

[1]) Galle, Simon, besonders Breimeier, ferner J. Mayer, H. Meier in den Lehrproben und Lehrgängen 1909 S. 243 ff.; 1907 S. 178. 416 ff.; 1904 S. 165 ff.; 1891 S. 119 ff.

[2]) Direktorenversammlung Prov. Sachsen 1896 (Junge).

[3]) Der Begriff der staatsbürgerl. Erziehung, Leipzig u. Berlin, Teubner 1910, S. 44.

[4]) Preuß. Lehrpläne 1901 S. 46.

[5]) Rethwisch, Jahresberichte 1908 X 26 (Noack).

Bedeutung des staatsbürgerlichen Unterrichts, die jedem erkennbar ist, der die geschichtlichen Lehren des letzten Jahrhunderts begriffen hat, der mit den großen Männern unseres Volkes von der Wahrheit durchdrungen ist, daß nur unter der einigenden Form der Staatsidee die Entfaltung aller nationalen Kräfte und damit die Selbsterhaltung des Volkes gewährleistet ist.

Wollen wir weiterkommen, wollen wir den umfangreichen Lehrstoff, der heute bereits in allen möglichen Ausgaben zugänglich gemacht worden ist, verwendbar machen, so müssen wir uns grundsätzlich für einen besonderen staatsbürgerlichen Unterricht entscheiden, der neben jene gelegentliche Unterweisung zu treten hat, mag auch die praktische Ausführung des Grundsatzes aus opportunistischen Gründen (Mangel an geeigneten Lehrkräften, Zweifel hinsichtlich des Stoffes und der Methode) vorläufig noch dem Ermessen der einzelnen Anstalten überlassen bleiben.

Dagegen kann der Einwand nicht ins Gewicht fallen, daß unser Schulwesen bereits an einem Zuviel der Unterrichtsstoffe leide. Die Möglichkeit ihrer Zulassung muß eben nach dem Grade ihrer Notwendigkeit für unser nationales Leben abgestuft werden, wie es bei dem modernen Geist, der in unserer Unterrichtsverwaltung herrscht, in anderer Hinsicht geschehen ist und noch geschieht (vgl. den biologischen Unterricht). Die Einwürfe, daß der Stoff zu spröde sei, daß er Gesinnungsdrill erzeugen könnte, werden sich durch eine angemessene methodische Behandlung von selbst erledigen (siehe unten). Um zu vermeiden, daß der Lehrer eines gesonderten staatsbürgerlichen Unterrichts 'dem Historiker dauernd ins Handwerk pfusche', wie man eingewandt hat, muß man den Unterricht grundsätzlich in die Hand eben des Fachlehrers der Geschichte legen. Er wird dann seinen Unterricht durch fortwährende natürlich sich ergebende Hinweise auf seine Ausführungen im Geschichtsunterricht fruchtbar machen können, in dem historischen Gesamtbild, das er dort gegeben hat, die politischen Probleme herausarbeiten.

Man sieht, wirklich stichhaltige Gründe lassen sich gegen die Einführung eines besonderen staatsbürgerlichen Unterrichts kaum geltend machen. So hat ihn auch das Ausland, das uns in politischer und nationaler Entwicklung vielfach voraus ist, allenthalben eingerichtet, z. B. Frankreich und die Schweiz[1]), die Niederlande[2]), auch Österreich steht dicht vor der Verwirklichung des Gedankens.[3]) Anfangs hatte man auch in Preußen an maßgebender Stelle an einen besonderen Unterricht gedacht: ein Teil des Ministeriums hatte sich für ihn erklärt.[4]) Und so hat sich der Gedanke je länger je mehr in sachkundigen Kreisen Bahn gebrochen.[5]) Die wirkliche Einführung des staatsbürgerlichen

[1]) Rühlemann, Politische Bildung, Leipzig, Quelle & Meyer 1908, S. 149 ff.

[2]) Oßwald in d. Zeitschr. 'Der Staatsbürger' (Grunow) I 17 ff.

[3]) Kende in d. Lehrpr. 1908 S. 283 ff.; Fleischner, Zeitschr. f. österr. Gymn. V. und VI. Heft.

[4]) Rhein. Direktorenversammlung 1893 S. 242.

[5]) Es seien nur angeführt: Vollert, Lehrpr. 1896, S. 46 ff.; Rühlemann a. a. O. S. 129; Zimmermann, Staatsbürgerl. Erziehung, Mainbrücke Frankf. a. M. 1809, S. 33—37; Noack bei Rethwisch 1908 X 26.

Unterrichts als eines besonderen Lehrfaches dürfte nur noch eine Frage der Zeit sein.

Der augenblicklichen Lage der Dinge dürfte am besten Rechnung getragen sein, wenn in U II und O I, in jenen beiden Klassen also, die abschließend ihre Schüler oder einen großen Teil derselben ins praktische Leben entlassen, wöchentlich eine Stunde besonderer staatsbürgerlicher Unterricht vom Geschichtslehrer erteilt würde, so daß der gesamte geschichtliche Unterricht in allen Schularten in U II drei, in O I wöchentlich vier Stunden umfassen würde. Dem betreffenden Lehrer mag es überlassen bleiben, wie er unter Rücksichtnahme auf die parallelen Vorgänge seines Geschichtspensums die ihm zur Verfügung gestellte Zeit benutzen will. Nur muß durch Aufstellung eines bestimmten Lehrplans und durch eine besondere Prüfung verbürgt werden, daß sie wirklich der Belehrung in der Bürgerkunde zugute gekommen ist.

Nur unter der Voraussetzung, daß die Bürgerkunde ein besonderes, selbständiges Unterrichtsfach ist, hat es Sinn, die Frage ihrer methodischen Ausgestaltung zu erörtern. Um sie richtig beantworten zu können, muß man zuvor das Ziel des bürgerkundlichen Unterrichts scharf bestimmen. Man wird sich am besten darüber klar werden, wenn man die Genesis der Bewegung, die sich zugunsten der Einführung staatsbürgerlichen Unterrichts geltend gemacht hat, vor allem die kaiserlichen Erlasse, prüfend betrachtet. In diesen überwiegt vielleicht das negative Moment: die staatsbürgerlichen Belehrungen sollen einen Wall gegen das Überhandnehmen staatsfeindlicher Tendenzen bilden. Aber es kommt doch auch das positive zur Geltung: es solle mehr wie bisher nachgewiesen werden, 'daß die Staatsgewalt allein den einzelnen und seine Familie, seine Freiheit, seine Rechte schützen kann'. Dementsprechend hat Martens bereits 1892 als Aufgabe — allerdings einseitig für den Geschichtsunterricht überhaupt — die Lehre des 'Staatsbewußtseins als der allbeherrschenden verantwortungsvollen Pflicht gegen den Staat' gefordert.[1]) Staatsbewußtsein, Staatsgesinnung muß der zentrale Begriff sein, um den sich die staatsbürgerlichen Belehrungen zu gruppieren haben.

Man sieht, der staatsbürgerliche Unterricht ist zunächst ein ethischer Unterricht. Er muß vor allem darnach trachten, dem Willen des Zöglings eine bestimmte dauernde Richtung zu geben. Die Bildung des Verstandes ist erst das dem ersten untergeordnete Unterrichtsziel: sie soll den künftigen Staatsbürger in den Stand setzen, seinen Willen sachgemäß, den realen Forderungen des Staatswesens entsprechend zu betätigen. Prüfen wir nun die zahllosen Bürgerkunden, die mannigfaltigen Vorschläge und Entwürfe zu Lehrplänen, auf das vorgestellte Ziel hin, dem sie dienen wollen, so stellen sie übereinstimmend das oben erwähnte sekundäre, d. h. die Bildung des Verstandes, in den Vordergrund, ja sie berücksichtigen meist das primäre, die Weckung eines lebendigen Staatsbewußtseins, überhaupt nicht. Sie setzen dies einfach voraus, tun, als ob es

[1]) Ost- und westpreuß. Direktorenversammlung von 1892 S. 8. 112.

sich von selber verstünde. Aber man mache einen praktischen Versuch, man wird erkennen, auf wie schwachen Füßen das Staatsbewußtsein, sofern es wirklich vorhanden ist, ruht, wie wenig auch unsere Gebildeten imstande sind, ihr Interesse am Staate tiefer, allgemeingültig zu begründen.

Der staatsbürgerliche Unterricht ist, wie wir sahen, ein ethischer. Die Verfasser systematischer Ethiken lassen der Pflichtenlehre, dem angewandten Teil, eine Güterlehre, einen prinzipiellen Teil, vorangehen. Sie gewinnen durch die Lehre vom höchsten Gut gleichsam das Agens, welches das Individuum zum Halten der Pflichten allererst treibt. Man hat sich auf dem Gebiet des bürgerkundlichen Unterrichtsstoffes bisher mit jenem angewandten Teil, der Pflichtenlehre, begnügt. Soll dieser nicht in der Luft schweben und wirkungslos werden, so muß ihr eine Erörterung des höchsten Gutes, das wir an dem Staat haben, vorangehen. Hat der Schüler wirklich eine Vorstellung vom Werte des Staates gewonnen, ist ihm das Wissen um denselben zu einem Erlebnis geworden, das Herz und Seele ergreift, zu einem höchsten Ideal, das den ganzen Menschen packt, so ist die Gesinnung geschaffen, die von selbst zu Taten drängt.

Die Schüler können über den Wert des Staates nicht mit utilitaristischen Gründen durch den äußerlichen Begriff der Wohlfahrt im Sinne des platten Rationalismus aufgeklärt werden. Staat, Volk und Vaterland müssen sich im Sinne der Helden unserer Befreiungskriege decken. Der Staat, das organisierte Vaterland, muß schlechtweg als höchstes irdisches Gut erscheinen. Die Liebe zum Staat muß wie die Liebe zum Vaterland eine unbedingte, eine schlechtweg sittliche Pflicht sein, wie das Heinrich von Kleist in seinem 'Katechismus der Deutschen' so schön dargestellt hat. E. M. Arndt ließ den Staat in diesem Sinne als eine Entwicklungsform des Reiches Gottes auf Erden gelten. 'Fast alle diese (sc. Schulen)', sagt ein früherer Lehrer des Halleschen Pädagogiums, späterer Universitätsprofessor Chr. Dan. Voß, in einer Auslassung über das Thema der staatsbürgerlichen Erziehung von 1796 an den damaligen Direktor Niemeyer, 'haben nur den künftigen Erwerbsbürger, nicht aber den eigentlichen Staatsbürger vor Augen. Wo ist das Institut, in welchem die Bürgerpflichten so gelehrt würden, wie man die Pflichten der Sittlichkeit lehrt?'[1])

Wir nehmen mit tiefem Bedauern wahr, wie weite Kreise unseres Volkes aus sozialpolitischen und konfessionellen Gründen dem Staate, wie er geschichtlich geworden ist, feindlich gegenüberstehen, wie ferner auch ehrliche Patrioten diesem Staate mißtrauen, dessen Regierung nach den Freiheitskriegen kurzsichtig die Zeichen der Zeit verkannte und gerade seine besten Söhne harter Verfolgung aussetzte. Solcher Stimmung gegenüber gilt es immer wieder zu betonen, daß unser Staat keineswegs mehr wie in der Zeit des Absolutismus identisch ist mit einer augenblicklichen Regierung, daß der Staat jederzeit durch das Volk als Ganzes repräsentiert wird, dem Regierung und Nichtregierung in gleicher Weise zu dienen haben. Wie das Reich Gottes haben

[1]) Fries in d. Lehrpr. und Lehrg. Heft 37 S. 116 (1893).

wir auch den Staat niemals in seiner Vollendung, er soll sich seinem Idealbilde mehr und mehr nähern über alle stets von neuem auftauchenden Hindernisse hinweg. Er ist eine höchste, unendlich wertvolle Gabe, die zugleich eine unendliche Aufgabe wird, an der jeder einzelne Volksgenosse an seinem Teil mitzuarbeiten hat, für deren Lösung er mit verantwortlich ist.

Der Wert des Staates liegt in der ungeheuren Bereicherung der Persönlichkeit, die er allein ermöglicht.[1]) Eine solche Auffassung bewahrt uns vor Chauvinismus. Wir lassen die Eigenart der andern nationalen Staaten als etwas Berechtigtes, als einen Vorzug durchaus gelten.[2]) Sie vermehren den Reichtum der allgemeinen Kulturwerte. Aber nur durch das Medium der eigenen nationalen Staatsorganisation vermögen wir sie in uns aufzunehmen. Je tiefer sich dem Schüler die Vorstellung von dem unendlichen Wert des Staates als eines nie auszuschöpfenden Ideals ins Herz gräbt, um so lebhafter wird sie sich äußern als das von Martens geforderte Staatsbewußtsein, als Staatsgesinnung, die zu Taten werden will. Es wird sich etwas einstellen, was man als politisches Gewissen bezeichnen könnte. 'Würde nicht ein idealerer Zug durch das Leben gehen', sagt Martens, 'und selbst das niedere Handwerk über sich erheben und veredeln, wenn der Gedanke vorwaltend Platz griffe, daß alle Arbeit im Dienste des Staates steht, wenn mithin das Staatsbewußtsein als der Begriff der Verantwortung gegenüber dem Staate zur allgemeinen, das tägliche Leben und alle seine Verrichtungen beherrschenden Geltung käme?'

Und nun zu dem andern Teil des Unterrichtsstoffes, der die Anwendung der eingeprägten allgemeinen ethischen Grundsätze ermöglichen soll. Die Jugend muß wissen, was dem konkreten Staatswesen, dem sie angehört, nottut, sie muß in den Stand gesetzt werden, sachgemäße Urteile in dem Streit der Meinungen zu fällen. Übereinstimmend haben sich die Bürgerkunden bemüht, diesem Ziele zu dienen. In welcher Weise verfahren sie dabei? Sie bringen fast ausnahmslos eine Zusammenstellung von systematisch geordneten Begriffsbestimmungen, Gesetzesauszügen, Daten, Zahlen, Begriffsdispositionen usw. Man kann demgegenüber das Mißtrauen praktischer Schulmänner begreifen, die den Unterrichtsstoff für einen besonderen staatsbürgerlichen Unterricht 'spröde' nennen[3]), die ihm wohl mit dem Gespenst der Langenweile drohen, diesem ärgsten Feind alles Lernens. Kerschensteiner glaubt unserem Schulwesen überhaupt, also auch dem höheren, den Vorwurf machen zu müssen, daß der Unterricht zu 'intellektualistisch' sei, daß 'unsere öffentlichen Schulen zunächst auf Verstandesbildung hin organisiert' seien.[4]) Wir sind für seine Anregungen dankbar, müssen aber daran festhalten, daß die Grundlage auch der erziehlichen Wirkungen mindestens in unserm höhern Schulwesen das gesprochene Wort

[1]) F. Meinecke, Weltbürgertum und Nationalstaat, München u. Berlin 1908, Einleitung.

[2]) Vgl. A. Wernicke, Weltwirtschaft und Nationalerziehung, Neue Jahrb. f. Pädagogik 1900 3. Jahrg. S. 30 ff.

[3]) Kerschensteiner, Staatsbürgerliche Erziehung, 3. Aufl., Erfurt 1906, S. 48.

[4]) Kerschensteiner, Der Begriff der staatsbürgerl. Erziehung, Leipzig u. Berlin, Teubner 1910, S. 35. 36 u. a. O.

bleibt, mögen sie sich auch durch Maßnahmen, die der Übung und Gewöhnung dienen, trefflich ergänzen lassen. Die Verbalbildung, wo sie recht übermittelt wird, ist keineswegs reine Verstandesbildung. Sie darf sich nicht darauf beschränken, einfach die Tatsachen, wie sie sind, zu überliefern, mögen sie auch noch so schön systematisch geordnet sein, sondern sie muß die großen Ideen aus dem Stoff herausarbeiten, die oft genug, allen materialistischen Theorien zum Trotz, ihre weltumgestaltende Wirkung bewiesen haben.

Ist juristisches Wissen identisch mit der Kenntnis der Paragraphen der Gesetzbücher, das Wissen vom Christentum mit der Kenntnis der Glaubenssätze irgendeiner Dogmatik? Auch der bürgerkundliche Unterricht muß die Kenntnis der Probleme vermitteln, denen die Paragraphen der Verfassungen usw. erst ihr Leben verdanken. Der Unterricht in der Bürgerkunde muß wahrhaft historisch sein, von dem Geiste echter historischer Forschung getragen werden. So wird der Schüler einen Einblick in die ungeheuren Schwierigkeiten bekommen, deren Überwindung die Lösung politischer Fragen in unserm modernen Staate mit seinen sich widerstrebenden Interessen forderte, er muß die Phasen des Ringens kämpfend miterleben. So wird die Jugend zur 'geistigen Disziplin'[1]) erzogen, zur Wahrhaftigkeit, zur Ehrfurcht vor den Dingen, dieser Mutter aller Tugenden. Es wird sich ihrer der Abscheu bemächtigen vor der Phrase, vor den bequemen Schlagwörtern, mit denen in unserm öffentlichen Leben die politischen Kämpfe ausgefochten werden. Das Verantwortungsgefühl für das gesprochene und geschriebene Wort wird gestärkt werden, der Leichtsinn, mit dem man so oft über die Meinung anderer, über das geschichtlich Gewordene urteilt, muß schwinden.

Den Schülern fehlt es noch an der nötigen Erfahrung und Reife, um durch solche rein sachlichen Belehrungen angezogen zu werden, wie sie etwa die staatswissenschaftlichen Ferienkurse bieten. Man gruppiere daher die Probleme um die großen politisch-historischen Persönlichkeiten, lasse der Jugend unsere nationalen Heroen und Propheten mit ihrem Kämpfen und Ringen und ihrem endlichen Siegen vor das Auge treten. Man trage die Probleme in der Form vor, die sie selber dafür gefunden und in ihren Reden, Briefen, Memoiren, Testamenten niedergelegt haben, man lasse in Kernstellen sie selber sprechen. Man wird es erfahren, wie sich des Jünglings Interesse für den Staat, dem er angehört, entzündet; man wird frohe Genugtuung empfinden, nicht über die Köpfe hinweg zu sprechen. Die drei Hohenzollern, die den preußischen Staat begründeten, der Große Kurfürst, der König Friedrich Wilhelm I. und sein Sohn Friedrich der Große vor allem müssen zu Worte kommen; dazu die Männer, die dem Volke den Staat eroberten und ihn mit ihrem Blute füllten, Stein, Arndt, Fichte, Schleiermacher, Scharnhorst, Gneisenau, Steffens u. a.; unter seinen Dichtern vor allem Heinrich von Kleist, der Prophet der preußischen Staatsgesinnung; dazu die Männer, die die wirtschaftliche und staatliche Organisation vorbereiteten und schufen, Friedrich List und Bismarck.

[1]) Münch, Schule und soziale Erziehung, Lehrprob. und Lehrg. 1899 S. 59 ff.

Diese historischen Probleme behalten nicht nur ihren formalen, sondern auch sachlichen Bildungswert. Es sind in ihnen die Mächte wirksam, die unter veränderter Gestalt sich in unserm Staatsleben immer wieder geltend machen. Ich erinnere nur an Gegensätze wie Grundbesitz und Industrie, Romantik und Realismus, Doktrinarismus und Realpolitik, Nation und Rasse, groß- und kleindeutsche Idee, Partikularismus und Einheitsstaat usw. Daher muß der Lehrer des staatsbürgerlichen Unterrichts ein nicht nur oberflächlicher Leser einer größeren, auf einer höheren patriotischen Warte stehenden politischen Tageszeitung sein. Er muß die objektiven stenographischen Berichte der Verhandlungen und Debatten unserer Parlamente, nicht nur die nach jeweiligem Parteistandpunkt zugestutzten studieren. Dadurch wird er eine vielseitige Beleuchtung der historisch-politischen Probleme, die er behandeln muß, erhalten. Sein sittlicher Takt, seine historische Durchbildung werden ihn dabei vor der Gefahr der Tendenzmacherei, des Gesinnungsdrills, der politischen Kannegießerei bewahren, vor der so sehr gewarnt worden ist. Er wird seine Schüler vor die Probleme führen auf Grund der vorliegenden historischen Dokumente; er wird sich aber nicht unterfangen, sie nach dem Standpunkt irgendeiner Partei technisch lösen zu wollen. Immer nur das eine wird er nicht müde werden zu betonen, daß man die Fragen nicht aus der Perspektive der politischen Partei sehen darf, sondern von der höchsten Warte des einigen Vaterlandes, daß man sie nur lösen kann mit Wahrhaftigkeit und Selbstverleugnung. Daraus ergibt sich auch die Behandlung der sozialen Frage, besonders auch im Hinblick auf die Sozialdemokratie in der Schule. Es herrscht heute wohl allgemeine Übereinstimmung darüber, daß ein tieferes Eingehen auf das sozialdemokratische Programm ebenso wie auf das irgendeiner andern Partei schlechtweg abzulehnen ist.[1]) Ihre utopischen Ansichten mögen gestreift und kurz als der radikale Ausfluß einer an sich ethisch berechtigten sozialen Bewegung zugunsten des vierten Standes abgetan werden. Um so schärfer ist es als eine Pflicht staatlicher Selbsterhaltung hinzustellen, die moralischen Energien, die in dem Arbeiterstande schlummern, dem Staatswesen nutzbar zu machen, nicht darin zu ermüden, durch Abstellung sozialer Mißstände das Herz des Arbeiters dem Staate zu gewinnen.

Je schärfer man die modernen Probleme ins Auge faßt, um so mehr wird es als ein unzulängliches Verfahren offenbar, die Schüler durch das Medium des Altertums in dieselben einzuführen. So hat es besonders Schiller einst in seinem bekannten Aufsatz gewünscht: 'Bedarf es eines besondern neuen Unterrichtsgegenstandes, um den Schülern höherer Lehranstalten die Kenntnis der staatlichen Einrichtungen ihres Vaterlandes zu sichern?'[2]) Es ist charakteristisch, daß er im Sinne der antiken Weltanschauung immer von dem Herausarbeiten von 'Typen' spricht. Uns Moderne, die wir infolge der neuzeitlichen Entwicklung der Naturforschung gerade auf die Beobachtung der charakteri-

[1]) Vgl. Stutzers Arbeit, Lehrproben Heft 37 S. 85—114.

[2]) Zeitschr. für d. Gymnasialwesen 42 S. 401 ff. (1888).

stischen Merkmale des Einzeldinges Wert legen, belehrt das genauere Studium der Geschichte, daß es Gleichheiten im strengen Sinne im geschichtlichen Leben nicht gibt, daß Ähnlichkeiten da sind, deren Kenntnis aber erst fruchtbar wird, wenn die Verschiedenheiten klar geworden sind. Der Historiker hat das scharfe, charakteristische, individuelle Profil der geschichtlichen Begebenheiten zu begreifen und zu schildern. Vergleiche mögen ihr Gutes haben, verführen aber im methodischen Gebrauch der Schule leicht zu Oberflächlichkeit und schiefen Auffassungen. Umgekehrt mag es geschehen: durch das Medium des modernen mag man die Probleme des antiken Staats begreiflich machen.[1]) — Von diesem Gesichtspunkt aus sind auch die zuweilen mehr einer geistreich konstruierenden Phantasie, als wirklich historischer Forschung entspringenden Schilderungen mancher unserer Philosophen, Juristen und Nationalökonomen von dem historisch fundierten staatsbürgerlichen Unterricht abzuweisen. Ich erinnere hier an einige Darstellungen, die auch in Stutzers Lesebuch zur deutschen Staatskunde[2]) Aufnahme gefunden haben, z. B. an den Aufsatz aus Paulsens Ethik über die mögliche Entstehung der Staaten oder an Roschers Schilderung über die mögliche Entstehung der Monarchien u. a. Historisch im Sinne Schmollers und seiner Schule — darin haben Neubauer und andere durchaus recht — muß der Lehrer des staatsbürgerlichen Unterrichts seinen Stoff darstellen. Man macht deshalb möglichst kurz die allgemeinen Vorfragen über die früheren Perioden staatlichen Lebens ab, um möglichst schnell auf das Wesen des modernen Nationalstaats zu kommen und dessen Betrachtung recht zu vertiefen.

Und nun die kurze Skizze eines Lehrplans, welche als Beispiel für die praktische Anwendung der angegebenen methodischen Grundsätze gelten mag. Ich betone, daß er einem besonderen staatsbürgerlichen Unterricht dienen soll, der neben der gelegentlichen Unterweisung in andern Fächern, besonders in der Geschichte, einhergeht. Man wird also die geschichtlichen Tatsachen je auf dem Gebiete der Verfassungs-, Wirtschafts- und Sozialgeschichte usw. noch einmal ins Gedächtnis zurückrufen, um dann die dort nur angedeuteten Probleme an der Hand der großen politischen Persönlichkeiten herauszuarbeiten und zu vertiefen.

Es werden zuerst einige allgemeine Vorfragen erledigt. Die Notwendigkeit und damit der Zweck staatsbürgerlicher Belehrung werden erörtert, indem auf den Übergang vom absolutistischen zum Verfassungsstaat hingewiesen wird, wodurch jeder Staatsbürger für das Wohl seines Landes verantwortlich geworden ist. Hierauf ist vom Werte des Staates zu sprechen, wofür sich trefflich die Einleitung zu dem geistvollen Buch des (früheren) Herausgebers der historischen Zeitschrift, F. Meinecke, Weltbürgertum und Nationalstaat[3]), benutzen läßt. Den obigen Ausführungen über den Wert des Staates sei nur folgendes hinzugefügt: Es sind die Begriffe Kulturnation und Nationalstaat zu

[1]) Vgl. Münch, V. Direktorenversammlung der Rheinprovinz 1893 S. 43.

[2]) Unter den Schulausgaben bei Ehlermann.

[3]) Bei Oldenburg, München u. Berlin 1908.

unterscheiden. Nur durch die Organisation zum Staat vermag das Wirken der Kulturnationen ein dauerndes zu werden, ohne dieselbe sind sie dem Niedergange, je dem Untergange geweiht, wie das Italien der Renaissance, das antike Griechenland, China u. a. zeigen. Der Nationalstaat, eine Art von Kollektivpersönlichkeit, baut sich auf den Persönlichkeiten seiner Untertanen auf. Höchste Steigerung und Förderung dieser ist die Voraussetzung seiner Selbsterhaltung. Das nationale Leben und Wirken hat einen aristokratischen und demokratischen Zug: Machtvolle Persönlichkeiten heben sich aus der Gesamtheit durch hervorragende Geisteseigenschaften heraus und über sie empor, und sofort drängt das staatliche Leben, deren Errungenschaften zum Gesamteigentum zu machen. Die Mannigfaltigkeit, der Unterschied, der Gegensatz ist der Reichtum staatlichen Lebens, nur darf darüber nicht eine gegenseitige Toleranz vergessen werden, welche die Voraussetzung staatlicher Einheit bedeutet. — Es wäre hierauf von dem Problem der Staatenbildung überhaupt zu reden; die naturrechtliche Anschauung (Rousseau) ist als ungeschichtlich zurückzuweisen. Mit der Größe der Staaten wächst das Problem, homogene Massen herzustellen.[1]) Dem Zusammenballen der Staaten im Altertum folgt regelmäßig ihre Zersplitterung, wenn die beherrschten Kreise geistig und wirtschaftlich emporkommen. Sie sind, mit den größten unserer modernen Staaten verglichen, Duodezstaaten. Der moderne Staat unterscheidet sich durch intensivste Entwicklung der Arbeitsteilung und des Verkehrs von denen früherer Perioden.

Hierauf wäre von den Wurzeln des modernen Nationalstaats zu reden. Durch die Betrachtung der Zustände des Heiligen römischen Reiches deutscher Nation werden wir in negativer Weise über die notwendigsten Erfordernisse staatlichen Lebens belehrt. Die Reformversuche von 1486—1650 sollen ihm eine Reichsgerichts-, Reichsmilitär-, Reichssteuerverfassung geben. Nach Pufendorf und Leibniz ist die bestehende Reichsverfassung ein 'Monstrum'. Die Wurzeln der modernen Staatsbildung liegen in der Entwicklung der Territorien. Die charakteristischen Merkmale, die die Kleinstaatsbildung vollenden, sind die landesherrliche Gesetzgebung, Beamtentum im modernen Sinne, Kirche, Schule, die sich in ihren Dienst stellt; eine neue Wirtschafts-, Finanz-, Zoll-, Münzpolitik. Diese Entwicklung kommt am schnellsten zum Abschluß in Brandenburg-Preußen. Eine vorzügliche prägnante Zusammenfassung des politischen Wirkens der drei großen Hohenzollern bietet ein Schüler Schmollers, Hintze.[2]) Es ist auszugehen vom Dualismus der ständischen und fürstlichen Verwaltung, der jede großzügige Gesamtstaatspolitik hemmt. Die Not des Dreißigjährigen Krieges zwingt zu strafferer staatlicher Konzentration. Durch eine einheitliche Steuerpolitik, die ein staatliches Beamtentum schafft, wird die Kluft im Staate überbrückt. Der aufsässige märkische und preußische Adel wird niedergerungen, durch die Kriege zur Staatsgesinnung erzogen. Der staatlichen Einheit dient

[1]) Nach Vorlesungen Schmollers über preuß. Verfassungs-, Verwaltungs- und Rechtsgeschichte.

[2]) O. Hintze, Geist und Epochen der preuß. Geschichte. Deutsche Bücherei herausg. von Reimann Bd. 94. 95.

ferner eine großartige Wirtschaftspolitik, die ein System bewundernswürdiger sozialer Fürsorge einschließt. Durch Friedrich den Großen ist auf allen Gebieten die höchste staatliche Konzentration erreicht, wie sie durch die Lage seines Landes im Innern Europas geboten ist.

An diese Periode muß sich eine Würdigung der drei Hohenzollern anschließen als der großen Vertreter erhabener opferfreudiger Staatsgesinnung. Sie müssen selbst zu Worte kommen, vor allem müssen Teile ihrer politischen Testamente zur Verlesung gelangen. Eine treffliche Auslegung und Würdigung dieser bieten Universitätsreden von Schmoller und Hintze.[1]) Es ist zu zeigen, wie sie ihr Ich dem Wohle des Staates opfern, eine lebendige Illustration zu dem kategorischen Imperativ des preußischen Philosophen Kant.

Hierauf kommen wir zur Entstehung des Nationalstaats am Anfang des XIX. Jahrh. Das eigentliche Problem liegt darin, die Staatsgesinnung, die wir bei den absoluten Herrschern des XVII. und XVIII. Jahrh. gefunden haben, in die Brust jedes einzelnen Staatsangehörigen zu pflanzen und eine Organisation des Staats zu finden, die jedem seiner Untertanen die Mitarbeit an seinen Geschicken ermöglicht. Für die Betrachtung dieser Periode sind wiederum die Schriften Meineckes[2]) maßgebend. — Der Mangel der bisherigen staatlichen Entwicklung liegt in der Kluft, die zwischen Volk und Staat, zwischen Kultur und Staat, zwischen Deutschland und Preußen gähnt. Die Gründe hierfür sind einmal in dem Weltbürgertum der Kultur schaffenden Individuen zu suchen, deren Ideal ein internationales Reich der Humanität ist. W. v. Humboldt, Goethe, Schiller, der Fichte der ersten Periode[3]) sind in ihrer Gleichgültigkeit, ja Feindschaft gegen die nationalstaatliche Idee zu charakterisieren. Dann aber ist der Zustand des Staatswesens selber für die Abneigung verantwortlich zu machen, die in den Kreisen der Gebildeten gegen ihn herrscht. Er ist ein Ergebnis des gekünstelten Rationalismus. Die Stände sind kastenartig geschieden; er ist ein Polizeistaat, ein Maschinenstaat, der direkt entsittlichend wirkt, indem er die Menschenwürde verachtet. Eine Wiedergeburt ist nur möglich durch Nationalisierung und Ethisierung des Staatsbegriffes.

Sie wird vorbereitet durch die hinreißende Persönlichkeit Friedrichs des Großen und seine Taten. Man denke an Goethes Begeisterung in Wahrheit und Dichtung, an Lessings Minna von Barnhelm u. a. Die großen Männer aus ganz Deutschland treten in preußische Staatsdienste. Ferner machen sich die Gedanken der französischen Revolution[4]) geltend. Die Nationalliteratur setzt sich mit ihr auseinander, so Goethe z. B. in Hermann und Dorothea, Schiller in seinem Lied von der Glocke. Der Gedanke der inneren Freiheit im Sinne Kants wird besonders durch Schillers Werke dem Volke eingeprägt. Man fühlte unter der herandrängenden Not der Fremdherrschaft den Mangel

[1]) Schmoller, Kaisergeburtstagsrede 1896; Hintze, Kaisergeburtstagsrede 1904.

[2]) Das Zeitalter der deutsch. Erhebung 1795—1815. Ferner 'Von Stein zu Bismarck' in Reimanns 'Deutscher Bücherei' Bd. 93.

[3]) H. v. Treitschke, Fichte und die nationale Idee. Historische und politische Aufsätze.

[4]) Max Lenz, Ausgew. Vorträge und Aufsätze, 'Deutsche Bücherei' Bd. 18.

staatlicher Organisation. Napoleon tritt jede Freiheit mit Füßen, er hemmt die Entwicklung der nationalen Geisteskultur. Das klingt besonders auch aus E. M. Arndts 'Germanien und Europa' heraus (1802). Aus diesem Buch sind Stücke zu lesen. Friedrich Wilhelm III. macht vergebliche Versuche zu reformieren. Die sittliche Integrität der Beamten erscheint bedroht, das Niveau der allgemeinen Sittlichkeit (Berlin) sinkt.[1])

Erst das nationale Unglück von 1806 führt die Wiedergeburt herbei. Die Schüler müssen etwas von der Geistesverfassung der Männer spüren, die dem Deutschen seinen Staat erobern halfen, jener großen Propheten der nationalen Staatsidee. Es sind prägnante Stellen aus E. M. Arndts Geist der Zeit (I. und II. Bd., 1805—1808), aus seiner Hoffnungsrede von 1810, aus seinem Aufsatz 'Über Volkshaß' von 1813 zu lesen. Hier finden wir flammende Proteste gegen den Kosmopolitismus, gegen den Maschinenstaat, gegen den preußischen Partikularismus, gegen den Mangel an Pflichtgefühl. Auch Fichtes tiefsinnige 'Reden an die deutsche Nation' müssen erklärt und gelesen werden, besonders die VIII: 'Was ein Volk sei in der höheren Bedeutung des Worts und was Vaterlandsliebe'. Auch seine Vorlesungen: 'Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters' (1806) gehören hierher. An Kleists Dichtungen, besonders an sein Drama der Erziehung zur Staatsgesinnung, an den Prinzen Friedrich von Homburg, sind die Schüler zu erinnern.

Hieran schließt sich eine eingehendere Betrachtung der politischen und militärischen Reformen und der Männer, die sie durchführten, an. Steins Denkschriften müssen den Schülern vorgelegt werden, besonders die Nassauer, aber auch Stellen aus den andern: 'Über deutsche Verfassungen' (H. E. Pertz). Die sittlichen Kräfte im deutschen Volk sollen sich auswirken im öffentlichen Leben, im opferwilligen Gemeinsinn. Der bisherige Staat tötet ihn, er erzeugt Mietlingsgeist, Dienstmechanismus bei seinen Beamten. Stein lernt von der französischen Revolution. Durch strengste Ethik, durch seinen geschichtlichen Sinn ist er von den französischen Staatsmännern unterschieden. Es läßt sich trefflich verfolgen, durch welche Maßnahmen er das Volk zur Selbstregierung[2]), zur Verantwortlichkeit, zur Teilnahme an den staatlichen Verhältnissen zu erziehen sucht. Die Kabinettsregierung ersetzt er durch die Ministerialregierung. Durch Aufrechterhaltung der alten ständischen Verfassungen schafft er einen Wall gegen die nivellierende Bureaukratie, über die er sich abfällig ausspricht[3]) unter Anführung der Gründe. Justiz und Verwaltung werden geschieden (Montesquieu). Auch in der Städteordnung[4]) ist überall der Grundsatz der Erziehung zum Gemeingeist erkennbar. Auch die bäuerliche Kommunität soll die Freiheit der Selbstverwaltung erhalten, aber erst 1891 kam es zur Landgemeindeordnung. Demselben Ziel dient die Bauernbefreiung. Durch diese und durch

[1]) Gute Belege hierfür in Neubauer, Quellenbuch zur Gesch. des XIX. Jahrh., Halle Waisenhaus 1910.

[2]) Laband, Selbstverwaltung, in Stutzers 'Lesebuch zur deutschen Staatskunde'.

[3]) Pertz, Über deutsche Verfassungen (Denkschriften Steins), Berlin, Reimer, 1848, S. 36 ff.

[4]) Lehmann, Bedeutung der Städteordnung, bei Stutzer.

die von Hardenberg eingeführte Gewerbefreiheit tritt eine große Umwälzung der sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse ein. Durch die freie Bewegung der Kapitalien, durch den entstehenden Wettbewerb wurde der Unternehmungsgeist der Nation gefördert. Die begleitenden Mißstände sind unverkennbar, und doch wurde das neue wirtschaftliche Deutschland unter diesen Verhältnissen geboren. An die Stelle der alten ständischen Steuerpolitik tritt der zukunftsreiche Gedanke der allgemeinen Einkommensteuer. Eine Nationalversammlung, ein preußischer Reichstag, soll das Werk der Selbstverwaltung krönen. Er ist nicht als ein Machtmittel gegen die Regierung gedacht, sondern soll neue moralische Energien in der Nation wecken.[1]) Hardenberg verengert die großen Gedanken Steins und gibt ihnen mehr bureaukratischen Charakter. Die Probleme späterer Zeiten sind erkennbar. Unter demselben Gesichtspunkt der Verwendung der freien Persönlichkeit im Dienste des Staates sind auch die militärischen Reformen unter Scharnhorst und Gneisenau gedacht. Der Soldat soll nicht mehr bloß Maschine, Mittel zum Zweck sein, sondern Selbstzweck. Die Kluft zwischen Nation und Heer soll überbrückt werden.

In einem letzten großen Teile soll nun von der Einführung der neuen Gedanken in die realen Verhältnisse des Staatsorganismus die Rede sein. Es gehören jahrelange Studien dazu, um hier das für die Schule Geeignete aus der wissenschaftlichen Literatur auszuwählen und methodisch zu verarbeiten. Ich muß mich mit einer ganz losen Zusammenstellung des Stoffes begnügen, wobei mir die erwähnten Ziehenschen Ausgaben bei Ehlermann und die Schulausgabe der Reden Bismarcks von Baumeister (Halle, Waisenhaus) gute Dienste leisteten. Die Lösung der deutschen und der konstitutionellen Frage ist genauer im Geschichtsunterricht behandelt worden. In der Staatsbürgerkunde sind zunächst die Probleme der preußischen und deutschen Verfassung herauszuarbeiten: das Wesen der Volksvertretung überhaupt, das Wesen der preußischen Verfassung im Unterschied von der belgischen, englischen und französischen, die Art der deutschen Grundrechte und Pflichten[2]), das Verhängnis der Parteipolitik und das Fraktionselend, die Frage, wem die eigentliche Leitung im Staate gebührt, ob dem Parlament oder der Monarchie (im Hinblick auf den Verfassungskonflikt 1864).[3]) Ferner die Probleme der deutschen Reichsverfassung: das Reich als Staat und Bundesstaat, das Verhältnis von Preußen und Deutschland, der Einzellandtage zum Reichstag, des Reichskanzlers zum Ministerpräsidenten[4]), das Verhältnis der Dynastien und Stämme.[5])

Hinsichtlich der Sozialpolitik sind besonders die ethischen Grundgedanken einzuprägen, ferner die Beziehungen von Staat und Gesellschaft[6]), endlich die Begründung des 'Staatssozialismus' nach Bismarcks Reden.

---

[1]) Pertz, S. 2 u. 206.

[2]) Vgl. die Aufsätze von Bornhak, Bluntschli, Menger, Paulsen, Stier-Somlo bei Stutzer.

[3]) Die betreffenden Reden Bismarcks bei Baumeister.

[4]) Löning und Anschütz bei Stutzer. Rede von Bethmann-Hollweg (10. Febr. 1910).

[5]) Bismarck, Gedanken und Erinnerungen I 288 ff.

[6]) G. Maier und Bornhak bei Stutzer.

Auf dem Gebiet der Wirtschaftspolitik möge man dem Verhältnis von Staatsbedarf und Staatseinnahmen, dem Wesen der Staatsschulden Aufmerksamkeit schenken, um einen Begriff von der Finanzpolitik des Staates zu gewinnen.[1]) Einen trefflichen Einblick in die nationale Weltwirtschaftspolitik gewähren die Aufsätze F. Lists: 'Aus dem nationalen System der politischen Ökonomie'.[2]) Zur Einführung in die kolonialpolitischen Probleme eignen sich vorzüglich die Reden Bismarcks, neuerdings auch die von Dernburg.

In ähnlicher Weise würden die Fragen der inneren Politik im engeren Sinne (Polenfrage und ultramontane Frage) und die der äußeren Politik zu behandeln sein.

[1]) Zeitlin bei Stutzer. [2]) Ziehensche Schulausg. bei Ehlermann (Steinel).

ZUR HISTORISCH-GENETISCHEN METHODE IM LATEINUNTERRICHT

Von Heinrich Werner

Auf der nächsten Konferenz Rheinischer Direktoren soll unter anderem auch das Thema mündlich erörtert werden: 'Einführung geschichtlicher und vergleichender Betrachtungsweise in den sprachlichen Unterricht, vornehmlich den lateinischen'. Wer die neueste Fachliteratur über grammatische Fragen im lateinischen Unterricht verfolgt hat, den wird es nicht befremden, daß ein solches Thema vor dem Forum praktischer Schulmänner behandelt werden soll. Im Gegenteil, eine starke Strömung macht sich gerade in letzter Zeit unter den Fachgenossen dahin geltend, den Grammatikbetrieb im Lateinischen auf ein höheres wissenschaftliches Niveau zu heben. A. Waldeck, dem Rufer zum Streit, sind andere gefolgt, wie, um nur einige zu nennen, Willing, Meurer und Niepmann. Mit Recht beklagt Direktor Niepmann in einer wissenschaftlichen Beilage zum Jahresbericht des städtischen Gymnasiums und Realgymnasiums Bonn 1908, daß im Gegensatz zu den griechischen Schulgrammatiken die lateinischen den Ergebnissen der historischen Sprachforschung gegenüber 'sich noch auffallend spröde' verhielten und diese 'dem lateinischen Schulunterricht noch wenig zugute gekommen' seien. Es trifft sich vielleicht nicht ungünstig, daß diese Bestrebungen für eine Reform des Lateinunterrichts zu einer Zeit einsetzen, wo ein Sturmlaufen von mannigfacher Seite gegen den Lateinunterricht, ja gegen den Sprachunterricht überhaupt, in Szene gesetzt wird. Wie die öffentliche Meinung mit den gröbsten Schlagwörtern aufgepeitscht wird gegen jeden Sprachunterricht, haben wir erst kürzlich erlebt. Aber es gibt auch neusprachliche Grammatiker, die mit Verachtung auf den altsprachlichen Grammatikbetrieb herabsehen, ja die eine schlimme Wirkung von ihm noch auf ihrem Gebiete wahrzunehmen glauben. 'Der Grundfehler beim neusprachlichen Unterricht', so hieß es neulich in der Monatschrift für höhere Schulen, 'liegt darin, daß viele Neusprachler noch immer in den Fußstapfen altsprachlichen Unterrichts weiter traben, wodurch sie sich und vor allem ihren Schülern jeden Erfolg und jede Freude am Unterricht vergällen und auf anders handelnde Kollegen, ihre Vorgänger oder Nachfolger im Unterricht belastend, hemmend und lähmend wirken'. Hoffentlich wird diese allseitige Verstimmung gegen den lateinischen Grammatikbetrieb den Vorteil haben, ihm etwas rascher einen kräftigen Ruck nach vorwärts zu geben. Das Mittel dazu kann nur, wie es in dem angeführten Thema schon angedeutet ist, die 'geschichtliche und vergleichende Betrachtungsweise' sein.[1])

[1]) Vgl. auch meinen Aufsatz: 'Der moderne Grammatikunterricht im Lateinischen' im Pädagogischen Archiv, Januarheft 1911.

Die genetische Methode beherrscht schon längst alle Unterrichtszweige, nur in dem Grammatikunterricht des Lateinischen hat bis jetzt die scholastische Methode diese alte wissenschaftliche Forderung lahm gelegt. 'Und doch gibt es kein besseres Mittel, die oft beklagte Öde aus dem grammatischen Unterricht zu bannen, als wenn dem Schüler die sprachliche Erscheinung historisch, d. i. in diesem Falle ursächlich näher gebracht und verständlich gemacht wird. Wer in dieser Weise unterrichtet, bemerkt sofort, wie die Gleichgültigkeit der Schüler gegenüber der «langweiligen Grammatik» aufhört und dem lebhaftesten Interesse Platz macht.' Der Schüler sieht, 'wie die Sprache ein Gewordenes und noch Werdendes ist, wie physiologische und psychologische Gesetze ihre Gestaltung bestimmen'. Ich kann aus der eigenen Erfahrung am Gymnasium wie am Realgymnasium die Befriedigung dieses Schulmanns über die entwicklungsgeschichtliche Methode nur teilen. Es geht jedesmal ein eigentümliches geistiges Leben durch die Klasse, die gespannteste Aufmerksamkeit für grammatische Dinge läßt Tertianer eine Stunde lang wie gebannt dasitzen. Fragen werden gestellt von den Schülern wie kaum in einer anderen Stunde. Und oft mußte ich die Klage vernehmen, daß man in anderen Stunden nur Regeln auswendig lernen müsse mit den oft recht geschmacklosen Musterbeispielen. Man setzt eben durch die historisch-genetische Methode den 'edelsten und philosophisch wichtigsten Trieb' des menschlichen Intellekts, das Kausalitätsbedürfnis in Bewegung. Aber man stumpft diesen menschlichsten Trieb geradezu ab, wenn man oft nebensächliche Dinge zu Regeln oder in technischen Begriffen registriert und darunter gleich die Ausnahme setzt, die scheinbar die Regel nur bestätigen soll, während sie in ihrer Häufigkeit die Gesetzmäßigkeit eines Vorgangs geradezu auflöst. Tritt dafür die genetische Methode, so wird gerade die Ausnahme oft zu einer Handhabe, an der die Entwicklung gute Angriffspunkte hat, an der sie also zur Regel fortschreitend sich entwickelt. Ich weise hier auf die lehrreiche und wohlgelungene Entwicklung Willings[1]) hin, die er an den Endungen der 5 Deklinationen des Lateinischen vornimmt, um sie auf eine bestimmte Einheit zurückzuführen. Welch herrliche Stützen bilden da scheinbar sonderbare Ausnahmefälle wie 'filiabus', 'ludos solemnis', die Substantiva der 3. Deklination auf 'im' u. a. m.! Im folgenden soll nun versucht werden, davon eine Skizze zu geben, nach welchen Gesichtspunkten ich mir auf Grund der Praxis eine historisch-genetische Methode im lateinischen Grammatikunterricht zurecht gelegt habe.[2])

Das Rückständige im heutigen lateinischen Grammatikbetrieb zeigt sich nirgends besser als in der sogenannten Kasuslehre. Von der alten scholastischen Ansicht ausgehend, grammatisches Denken sei gleich logisches Denken,

[1]) In: Grundzüge einer genetischen Schulgrammatik der lateinischen Sprache (1903) S. 11—13.

[2]) Verwirklicht sind diese Grundsätze von mir in der 'Lateinischen Grammatik für die Schule vereinfacht und bearbeitet auf geschichtlich entwickelnder Grundlage', die in dem Verlage L. Ehlermann, Dresden zu erscheinen im Begriffe ist.

legte man den einzelnen Kasus vor allem logische Beziehungen zugrunde und stellte diese an die Spitze der Betrachtung. Dabei machen sich in der Praxis zweierlei Mißstände geltend. Der Schüler wird zunächst durch das Aufbauschen der grammatischen Beziehungen von Nomen zu Verbum und von Nomen zu Nomen zu einer Kasuslehre aus dem Gleise seiner deutschen Grammatikstudien geschleudert, wo er nur von Satzteilen wie Ergänzungen und Umstände gehört hat. 'Kasuslehre' ist undeutsch und deshalb unberechtigt. Bei der rein logischen Betrachtung der Kasus ergibt sich ferner für den Unterricht der Mißstand, daß ein Kasus in eine Menge von Spezialformen gespalten wird, die dem Schüler wie neue Kasus vor die Augen treten. Abgesehen davon, daß dadurch dem Lernenden ein vollständig falsches Bild von dem Bau des Satzes aufgenötigt wird, muß sich hier bald das Gefühl einstellen, als ob er einer ungefügigen Masse von Begriffen gegenüberstehe, die er nur durch gedächtnismäßiges Lernen bewältigen könne. Da, wo die Erkenntnis einer organischen Einheit selbst in der Mannigfaltigkeit fehlt, ist noch immer der Eindruck des Überladenen, hier der Überlastung zurückgeblieben. Es ist deshalb erste Forderung, die Behandlung der Kasus in der von dem deutschen Grammatikunterricht her geläufigen Lehre von den Satzteilen zu belassen und innerhalb dieser Einheiten jeden Kasus wiederum einheitlich genetisch zu entwickeln.

Dabei ist der logisch-grammatische Standpunkt, wie er heute fast noch ausschließlich gilt, nicht beizubehalten. Der logisch-grammatischen Richtung steht die lokalistische Kasustheorie gegenüber. Sie will die Bedeutung der Kasus von der räumlichen Anschauung aus erfassen. Die Vertreter beider Auffassungen standen sich lange schroff gegenüber. Die Entscheidung über die Richtigkeit der einen oder der anderen ist unterdessen durch die psychologische Sprachanalyse gefällt worden. Wundt konstatiert in seinem hervorragenden Werke 'Die Sprache', 2. Teil, S. 79 die psychologische Tatsache, daß logisch und anschaulich keine Gegensätze bilden, sondern daß all unser Denken anschaulich sei. Nur ist anschaulich nicht räumlich beschränkt. Eine logische Bedeutung der Kasus ohne lokale gibt es nicht; denn Begriffe ohne irgendwelche Anschauung oder sinnliche Vorstellung kommen psychologisch nicht vor. 'So hat denn sowohl die logisch-grammatische wie die lokalistische Kasustheorie, jede in dem positiven Teil ihrer Behauptungen, recht.' Allerdings muß Wundt gerade vom psychologischen Standpunkt aus zugleich wieder eine Einschränkung zugunsten der lokalistischen Kasustheorie machen, wenn er schließlich bemerkt: 'Gleichwohl bleibt den räumlichen Eigenschaften allen anderen, auch den zeitlichen gegenüber, ein Vorzug, der das Übergewicht der lokalen Formen begreiflich macht.' Entweder seien alle inneren Beziehungen auch zugleich räumlicher Art gewesen und diese räumlichen Beziehungen seien dann beim Nominativ, Genetiv, Dativ und Akkusativ als Nebenbestimmungen zurückgetreten, während sie sonst wieder in den Vordergrund traten wie beim Ablativus; ja beim Lokativus bildeten sie allein den Inhalt der Kasusform. In dieser Gruppe der Kasus der Umstände, nämlich des Ablativus und Lokativus, ist zum Unterschied zu der ersteren die Anschauung 'mit räumlichen Vorstellungen von eindeutiger Be-

schaffenheit fest assoziiert'. 'Solche eindeutige Assoziationen gehen allgemein auch die temporalen und konditionalen Verhältnisse der Begriffe mit den Raumverhältnissen ein, indem der Zeitpunkt als Raumpunkt, die Zeitstrecke als Raumstrecke, die Zeitbewegung als Raumbewegung gedacht wird. So haftet dem Wann das Wo, dem Seitwann das Woher, dem Biswann das Wohin, dem Womit gleichzeitig das Womitzusammen als begleitende räumliche Vorstellung an. Das Temporale und Lokale wird dann aber wieder zu ähnlich eindeutigen Nebenbestimmungen des Konditionalen. Das Wie ist zugleich ein Wo und Wann, das Weil oder Wegen ein Woher und Seitwann, das Zu oder Für ein Wohin, Biswann, endlich das Mit oder Mittels ein räumliches oder zeitliches Zusammen. In unseren temporalen und konditionalen Präpositionen, bei denen überall die lokale Bedeutung durchschimmert, ist diese Vorherrschaft der Beziehungsformen deutlich ausgeprägt' (S. 81). Schon für den Naturmenschen war es infolge der natürlichen Assoziation des Räumlichen mit dem Zeitlichen und der unmittelbaren Beziehung der Zeit auf die Bewegung im Raum sehr naheliegend, sich die Zeitverhältnisse als Raumverhältnisse vorzustellen. Und so ist auch ein menschliches Denken von Verhältnissen wie Ursache und Wirkung, von Zweck und Mittel ohne konkrete Anschauung unfaßbar. Damit ist durch die psychologische Sprachanalyse die Priorität der räumlichen Auffassung der Kasusbedeutung außer Frage gestellt, freilich aber auch ihre einseitige Vorherrschaft gebrochen. Dem Unterricht in der lateinischen Grammatik aber ist zugleich eine Fülle von Anregung gegeben. Den völlig veränderten Standpunkt, der durch die genetische Betrachtungsweise der Kasus geschaffen ist, charakterisiert Wundt selbst treffend mit den Worten: 'Wenn die Grammatiker, um den Bereich einer Kasusform auszumessen, die verschiedenen Fälle ihrer Anwendung zu sammeln und diese dann jedesmal in eine unserem eigenen Denken geläufige Begriffsform zu übertragen pflegen, so gehen bei diesem Zwangsverfahren die Assoziationen, die in der Sprache selbst die einzelnen Anwendungen verknüpfen, leicht völlig verloren, und der Kasusbegriff erscheint nun als ein buntes Konglomerat der verschiedensten Verhältnisse, die scheinbar gar nichts miteinander zu tun haben. Statt auf diese Weise die psychologische Einheit des Kasusbegriffes zu zerstören, indem man ihn in eine ihm völlig fremde Gedankenform überträgt, sollte vielmehr das Streben darauf gerichtet sein, den Motiven nachzugehen, die alle jene Anwendungen miteinander verbinden, und auf diese Weise die ihnen gemeinsame Grundanschauung zu ermitteln.'

In der Tat dringt bei der genetischen Entwicklung überall die einheitliche Auffassung der Kasusformen durch, und zugleich wird für alle Kasus eine sinnlich anschauliche Grundlage geschaffen, die bald mehr bald weniger auch in allen Teilen des Kasusgebrauchs zur Geltung kommen kann. Sinnlich anschaulich soll aber jeder Unterricht sein, der Grammatikunterricht kann es also auch sein, ja müßte es von Haus aus sein, soll er den elementarsten wissenschaftlichen Forderungen der psychologischen Sprachanalyse überhaupt gerecht werden. Nur das Positive an der lokalistischen Kasustheorie kann uns die sinnlich anschauliche Methode vermitteln. Diese empfiehlt sich noch mehr,

wenn wir sehen, daß wir eigentlich allein durch sie imstande sind, das Problem der Kasuslehre schulwissenschaftlich zur Lösung zu bringen. Worin besteht also für die Schule das Problem der Kasuslehre?

Professor E. Lentz am Kgl. Gymnasium zu Danzig hat in einem an praktischen und methodischen Gesichtspunkten für die Kasussyntax in der Quarta reichen Programm (1907) unter den Fehlern, die die altsprachlichen Arbeiten der erwachsenen Schüler belasten, verhältnismäßig viele Verstöße gegen die Kasussyntax gefunden. Er erklärt sich die Unsicherheit auf diesem Gebiete 'durch die Art des Lehrstoffes'. Auf dem Gebiete der Kasussyntax zeige sich der tiefgehende Unterschied zwischen der älteren, inflexionalen und der neueren, analytischen Sprechweise: dort noch, namentlich im Lateinischen, in voller Kraft die alte Gewöhnung, die Beziehungen der Worte zueinander durch den Kasus zum Ausdruck zu bringen, hier bereits der weitreichende Gebrauch präpositionaler Verbindungen. Erschwerend wirkt aber der Umstand, daß weder die alten Sprachen noch das Deutsche eine Gewohnheit rein zutage treten lassen; man kann vielmehr nur von dem Vorwiegen der einen Sprechweise reden und muß vielfach dort bereits Übergänge zum Modernen, hier noch Spuren der älteren Gewohnheit feststellen. Schwer ist es daher für den Schüler, sich von der in dem 'bloßen Kasus' ruhenden Kraft des Ausdrucks zu überzeugen und die deutsche Sprechform bei der Hinübersetzung in die anders geartete lateinische umzuwandeln, schwerer zu erkennen, wann von einer solchen Umwandlung in die ältere Form indogermanischen Sprechens abgesehen werden kann und muß. Also die Hauptschwierigkeit der Kasuslehre liegt, wie derselbe Verfasser an einer anderen Stelle wiederholt, darin, die deutschen Präpositionen einmal durch das gleiche Sprachmittel, ein andermal durch den bloßen Kasus im Lateinischen zu geben. Es scheint mir, daß hiermit das Problem der Kasuslehre gelehrt- und schulwissenschaftlich durchaus richtig erfaßt und ausgesprochen ist. Denn man wird doch nicht bei der Behandlung der Kongruenz vom Prädikat mit dem Subjekt, von Apposition und adjektivischem Attribut zum Beziehungswort von Schwierigkeiten sprechen wollen, da die Beobachtung solcher Regeln bereits durch den Gebrauch im Deutschen zum Teil wesentlich erleichtert wird. Auch die Verwendung deutscher intransitiver Verba anstatt lateinischer transitiver und umgekehrt könnte doch im Ernste der Kasuslehre nicht den Schrecken geben, den sie nun einmal hat. Die Schwierigkeiten fangen vielmehr erst an, wenn es gilt, zu übersetzen: der Umgang mit Menschen, mit Menschen umgehen, mit einem Heere aufbrechen, mit Freude aufnehmen, mit einem Schiffe hinübersetzen. Hier kann eine historisch-genetische Methode, richtig angewandt, der Kasuslehre nicht nur diesen Schrecken nehmen, sondern auch zugleich sprachgeschichtlich und kulturgeschichtlich ungemein lehrreich wirken.

An der Bewegung im Raum und ihrem Ausdruck in den Verben der Bewegung sind an jedem adverbialen Kasus die verschiedenen Richtungen in der Bewegung und damit die ursprüngliche lokale Natur der Kasus zu erfassen.

Also sinnliche Anschauung, wofür ja das Kind noch fast ausschließlich und

auch noch am besten ausgerüstet ist, soll in die Kasuslehre einführen, und zwar in ihr Problem, nämlich in den wechselvollen Gebrauch von bloßem Kasus und präpositionalem Ausdruck. An alten noch erhaltenen Sprachüberresten, die sogar im klassischen Latein noch Kurswert haben, ist zuerst die im 'bloßen Kasus ruhende Kraft' nachzuweisen, z. B. ist für die ursprüngliche lokale Bedeutung des bloßen Akkusativs als des Kasus der Richtung auf die Frage Wohin? domum ire anzuführen, das in unserem 'heimgehen' in analoger Weise sich noch wiederfindet. Für den bloßen Dativus als den Kasus des Ziels ist der Ausdruck receptui canere 'zum Rückzug blasen' eine dem Schüler geläufige Formel oder Romanis manus tendere (Cäsar) ein anschauliches Mittel der Belehrung, das ihn ebenfalls die ursprüngliche lokale Natur auch dieses bloßen Kasus erkennen läßt. Für den bloßen Ablativus als den Kasus der Trennung, des Ausgangspunktes im Raum, Beispiele zu finden, darum wird niemand verlegen sein. Jedenfalls werden Wendungen wie domo, rure, Roma u. a. nicht mehr als Ausnahme in der Raumbestimmung aufzufassen sein, sondern sie sind als willkommene Stützen der genetischen Methode zu begrüßen. Auch die beiden untergegangenen Kasus der Gemeinschaft, nämlich der bloße Comitativus und der Instrumentalis, sind in geläufigen Wendungen wie exercitu proficisci und castris se tenere vorhanden, die, wenn sie nicht als ursprünglich angesehen würden, als Ausnahmen den Kausalitätstrieb des Knaben durchaus unbefriedigt ließen. Der letzte untergegangene Kasus, der bloße Lokativus, drückte dann die Bahn und die Ruhe im Raume aus und ist als Ausdruck der Bahn noch im Schullatein ausnahmslos üblich, ganz abgesehen von den wichtigen Überresten, die die Ruhe bezeichnen, wie domo, Romae, Carthagine u. a. Mit der räumlichen Anschauung war von Haus aus die zeitliche assoziiert. So drückt der bloße Akkusativus die Ausdehnung auch in der Zeit, der bloße Ablativus die zeitliche Trennung und die zeitliche Bahn (seit wann? und wann?) aus. Die Sprache blieb aber wie das Denken des Menschen überhaupt nicht bei rein örtlichen und zeitlichen Vorstellungen stehen, sondern ging zum Ausdruck abstrakter Verhältnisse über, indem sie zunächst die Verba der Bewegung in übertragener Bedeutung benutzte, um die von den räumlichen Beziehungen eines Verbums zu einem Gegenstand, zu einem Nomen, abgeleitete innere Beziehung auszudrücken. Dazu dienten zunächst die Komposita der Verba der Bewegung. So ist unsere Sprache nicht überall logisch, sondern, wie Goethe sagt, durch und durch anthropomorphistisch.

Geht die Richtung einer Handlung auf einen Gegenstand derart, daß der Gegenstand unmittelbar von ihr getroffen wird, so ist der Gegenstand das nähere Objekt der Handlung, und er steht ebenfalls wie die Richtung im Akkusativus. Aus dem örtlichen Ziel des Dativus wurde die logische Bedeutung des Zweckes und des Interesses des nur an der Handlung Beteiligten assoziiert. Ebenso verband sich mit der räumlichen und zeitlichen Trennung im Ablativus die ursächliche in demselben Kasus. Mit der weiteren Entwicklung der Sprache erstarrten einige Kasusformen zu Adverbien, und von diesen wurden wieder einige zu Präpositionen. Ihrer bediente sich nun die Sprache, um die ursprüngliche

lokale Bedeutung der bloßen Kasus von der abgeleiteten übertragenen Bedeutung zu unterscheiden. Nachdem also aus der lokalen Bedeutung des Akkusativus als des Kasus der Richtung und Erstreckung einer Bewegung im Raum die abgeleitete Bedeutung von dem unmittelbaren Getroffensein eines Gegenstandes von einer Handlung überhaupt, die Auffassung des näheren Objekts entstanden war und aus dem lokalen Ziel im bloßen Dativus die übertragene Bedeutung des Zwecks und Interesses einer Handlung an einem Gegenstand als entfernteres Objekt erfaßt war, mußten zur Unterscheidung von der abgeleiteten Bedeutung in demselben Kasus die ursprünglichen lokalen Beziehungen mit der ebenfalls auf örtlicher Anschauung beruhenden Präposition versehen werden. Bei dem Ablativus ist derselbe Vorgang zu beobachten. Nachdem er gar noch die anderen Beziehungen der 3 untergegangenen Kasus im Raum aufgenommen hatte, also der 'große Mischkasus' geworden war, traten auch zu ihm Präpositionen, um seine eigene ursprüngliche lokale Bedeutung und die der in ihm aufgegangenen anderen Kasus schärfer von der der zeitlichen und ursächlichen Trennung, der zeitlichen Bahn zu unterscheiden. Allmählich gewöhnte man sich daran, zu sagen: die Präpositionen 'regieren' einen bestimmten Kasus. Es ist vielmehr richtiger, daß die Präpositionen zu dem ursprünglich bloßen Gebrauch des Kasus treten, der in seiner lokalen Bedeutung längst feststand. Wie erklärte es sich denn auch, daß eine und dieselbe Präposition 2 Kasus 'regieren' könnte? So ist es also eine fundamentale Wahrheit, daß ursprünglich der bloße Kasus die sinnliche Kraft besaß, die jetzt nach unserem Sprachgefühl dem präpositionalen Ausdruck innewohnt, daß ferner im Lateinischen diese sinnliche Kraft des bloßen Kasus immer mehr in abgeleiteter Bedeutung verblaßte und die örtliche Anschauung ausnahmslos, abgesehen natürlich von den Sprachresten der ursprünglichen lokalen Bedeutung der bloßen Kasus, mit der Präposition ausgestattet wurde.

Dieser Umschwung im Gebrauch des bloßen Kasus gegenüber dem präpositionalen Ausdruck wird treffend durch eine Reihe von Komposita gerade der Verba der Bewegung veranschaulicht, die, wie z. B. im Akkusativus, in ursprünglicher örtlicher Bedeutung die Präposition zu sich nehmen, in übertragener aber den bloßen Kasus bei sich haben, z. B. adire ad urbem, aber adire Caesarem. Ebenso bei einigen Komposita, die in örtlicher Bedeutung die Präposition wiederholen, in übertragener Bedeutung mit dem Dativus verbunden werden, z. B. succedere ad urbem, aber succedere militibus defessis. Daß es im Lateinischen keine Präposition beim Dativus gibt, geht doch wohl auf die nahe Beziehung des Zielkasus mit dem Wohinkasus zurück, so daß die örtliche Bedeutung des Dativus mit der des Akkusativus zusammengelegt oder assoziiert wurde, sobald in der örtlichen Bedeutung des Dativus die Präposition hinzutreten sollte. So sagt Cäsar Romanis manus tendere, aber auch ad Caesarem manus tendere. Es wird ferner auch bei den mit dis, de, se und a zusammengesetzten Verba der Bewegung die räumliche und zeitliche Trennung mit den Präpositionen ex, de und a bezeichnet, um also die ursprüngliche lokale Auffassung der Trennung, die bei diesen Komposita zugrunde liegt, ebenfalls im

Gegensatz zum abgeleiteten übertragenen Sinne des Ablativus der ursächlichen Trennung zu scheiden. In der historisch-genetischen Betrachtungsweise der Kasus haben also diese Komposita der Bewegung gleich nach der Erklärung der räumlichen Natur der adverbialen Kasus ihren Platz, um zugleich an ihnen zu der übertragenen inneren Bedeutung der Kasus überleiten zu können. Wie anschaulich wirkt da z. B. beim Akkusativus der Übergang von der lokalen Bedeutung der Richtung wohin auf die innere des näheren Objekts, wenn man z. B. zuvor trans Rhenum ire und Rhenum transire anschaulich gemacht hat. Wenn ich also so in der Richtung auf einen Gegenstand hinübergehe, daß ich den Gegenstand unmittelbar treffe, so ist der Gegenstand das nähere Objekt der Handlung im Akkusativus und das Verbum, das das Hinübergehen (transire) ausdrückt, heißt transitives Verbum.[1])

Aber es kommt noch ein anderer Gesichtspunkt zu der Erklärung des sich oft mit dem deutschen Ausdruck kreuzenden Gebrauchs des bloßen Kasus und der Präposition in Betracht. Das römische Recht hat die Ausdrucksfähigkeit der lateinischen Sprache tief beeinflußt. Die scharfe Unterscheidung des Römers zwischen Personen- und Sachenrecht hat eine deutliche Scheidung auch in dem Satzteil der Umstände zwischen Personen und Sachen in der Weise bewirkt, daß alle persönlichen Umstände mit der Präposition bekleidet wurden, während die sachlichen im bloßen Kasus stehen blieben; natürlich die räumlichen Begriffe abgerechnet, die schon vorher mit der Präposition zum Unterschied von der abgeleiteten übertragenen Bedeutung ausgestattet waren.

Am ersten wohl stellte sich ein Bedürfnis dazu ein, wo das streng juristische Empfinden des Römers eine Verwechslung am wenigsten duldete: beim Kasus der Gemeinschaft, den der Ablativus aufnahm. Die Gemeinschaft mit Personen und Sachen war geschieden in den Kasusformen Comitativus (exercitu proficisci) und Instrumentalis (navibus proficisci) zum Ausdruck gekommen. Da diese nun in der einen Form des Ablativus untergingen, so mußte die persönliche Begleitung (mit wem?) unterschieden werden, das verlangte der ausgeprägte Rechtssinn des Römers, von dem Mittel und Werkzeug (womit?), und zwar dadurch, daß zu der persönlichen Begleitung die Präposition cum trat (cum tribus legionibus proficisci), und das Mittel und Werkzeug im bloßen Kasus stehen blieb. So wurden denn auch die begleitenden Handlungen und Umstände (cum lacrimis, cum dolore petere) mit cum und dem Ablativus wiedergegeben, während im Deutschen nur der präpositionale Ausdruck für alle diese Bedeutungen durch die Anwendung von 'mit' vorhanden ist. Es bleibt uns zur Unterscheidung der Begleitung vom Mittel nur der unterschiedliche Gebrauch der Fragestellung übrig: Mit wem? und womit? Ebenso schied der Lateiner die Ursache von dem Urheber dadurch, daß er die Person ebenfalls mit der Präposition a versah. Von hier aus ging die Anwendung der Präpositionen auch auf weitere Verhältnisse über. Je komplizierter die Sprache in ihren logischen Verbindungen wurde, um so mehr wollte sie Verwechslungen,

[1]) Vgl. dazu die Entwicklungsreihe über den Akkusativus in meiner oben erwähnten Grammatik.

die beim bloßen Kasusgebrauch zu nahe lagen, vorbeugen. So unterschied sie auch die vermittelnde Person vom Mittel und Werkzeug durch die Anwendung der Präposition per mit dem Akkus., außerdem den Urheber von der Ursache durch Ausstattung des ersteren mit der Präposition a, ab mit dem Abl. Von hier aus ging der Präpositionsgebrauch auch auf Verba über, wie liberare u. ä. zeigen. So ist die Hauptschwierigkeit der Kasussyntax, ihr eigentliches Problem für die Schule, der noch streng geschiedene Gebrauch von bloßem Kasus und Präposition, der im deutschen unterschiedsloser geworden ist, in eine Reihe von einfachen Gesichtspunkten aufgelöst, die sich aus der historisch-genetischen Betrachtungsweise ergeben. Wir finden, daß der bloße Kasus zuerst für Raumanschauungen und die mit ihnen eng assoziierten Zeitanschauungen verwendet wurde und dort vollkommen genügte zum Ausdruck der Beziehungen vom Verbum (hier der Bewegung) zum Nomen. Überreste aus allen drei adverbialen Kasus beweisen uns das. Sie sind also keine Ausnahmen, sondern Urformen, von denen auch in einer schulwissenschaftlichen Behandlung der Kasus ausgegangen werden muß. Als die Sprache verwickeltere innere Verhältnisse auszudrücken genötigt wurde, infolge logischer Abstraktionen, wollte sie einer Verwechslung räumlicher Beziehungen durch übertragene geistige vorbeugen, und sie setzte zum bloßen Kasus einige unterdessen merkwürdigerweise schon in ihrer räumlichen Grundbedeutung erstarrte Kasusformen als Präpositionen hinzu, um die örtliche Bedeutung von der übertragenen zu sondern. So stehen alle Bezeichnungen für Raumverhältnisse mit der Präposition, ausgenommen die erstarrten Urformen in der räumlichen Bewegung, die noch den bloßen Kasus aufweisen. Zum Dativus trat keine Präposition, da seine räumliche Bedeutung mit der des Akkusativus zusammenfiel, so daß er nur noch in übertragener Bedeutung steht. So drückt die Präposition ad mit dem Akkusativus die Richtung und das Ziel aus, z. B. manus ad Caesarem tendere (Cäsar), während die örtliche Bedeutung des Akkusativus als Kasus der Erstreckung auf die Frage wie lang, wie weit, wie breit im bloßen Kasus stehen blieb, um diesen präpositionalen Ausdruck des Ziels vom bloßen Akkusativus mit seiner ursprünglichen Bezeichnung der Richtung wohin und bis wann zu unterscheiden. Ebenso ist der Vorgang beim Ablativus mit und ohne in zu erklären. Er nahm den Lokativus mit seiner doppelten Bedeutung der Bahn und der Ruhe auf. Um erstere, die auch zeitliche Bedeutung hat (wann?) von der letzteren zu unterscheiden, wurde diese mit der Präposition in versehen. Außerdem vollzog sich bei den Umständen eine konsequente Scheidung von persönlichen und sachlichen Umständen, indem erstere von den letzteren durch die Ausstattung mit einer Präposition unterschieden wurden. Daß eine solche Entwicklung mit einfachen Mitteln, die uns die lateinische Sprache noch bietet, wenigstens für den Ablativus selbst für Quartaner verständlich ist, gibt Lentz aus einer langjährigen Praxis rückhaltlos zu (S. 11). Daß diese Methode aber für alle drei Kasus naheliegt, zeigen die oben angeführten Komposita, die gleichsam dazu herausfordern, zuerst die ursprüngliche, d. h. die lokale Natur der Kasus vorzuführen, um zu ihrer übertragenen zu gelangen.

Bezeichnenderweise gehören nun gar noch die Überreste lokaler Kasusanschauung fast vorwiegend der Militär- und Rechtssprache an, die ja in Cäsar und Cicero gerade in den Klassen, wo die Kasussyntax im Mittelpunkt der lateinischen Grammatik und diese überhaupt im Vordergrund steht, klassisch vertreten ist. Dadurch lassen sich leicht weitere kulturgeschichtliche Ausblicke eröffnen; und schließlich den Volkscharakter auch aus dem Grammatikbetrieb einer Sprache veranschaulichen zu können, ist gewiß kein zu verschmähendes Mittel in einer Zeit, wo doch hauptsächlich der Kulturwert eines Volkes aus seinen Sprachdenkmälern erfaßt und fruchtbar gemacht werden soll. Aber nicht nur sprachgeschichtliche und kulturgeschichtliche Bedeutung hat eine solche genetische Betrachtungsweise der lateinischen Kasussyntax, sondern sie vermittelt auch ohne Absicht eine bedeutende philosophische Grundanschauung. Läßt sie an sich schon den kritischen Trieb des Schülers zu größerer Befriedigung gelangen, so zeigt sie auch in der Entwicklung der Sprache das bekannte philosophische Grundgesetz Leibniz': 'nihil est in intellectu, quod non prius fuit in sensu'. Es entspricht dazu ganz den Resultaten der modernen Psychologie, und es liegt den Knaben schon recht bequem, zu erfahren, daß all unser geistiges Schauen und Urteilen auf sinnlichem Schauen und Beobachten fundiert ist.

Ein Kasus macht, abgesehen vom Nominativus, dem Kasus des Subjekts und nominalen Prädikats, eine Ausnahme, und das mit Recht: der Genetivus. Er steht im Lateinischen wie ein Außengänger ganz beiseite, er ist etwas Ganzes, Einheitliches für sich. Auch dies geht gerade aus derselben sinnlich anschaulichen Methode klar hervor. Der Genetivus drückt zunächst im Lateinischen kein Verhältnis vom Verbum zum Nomen aus. Sämtliche Genetive bei Verben sind im Lateinischen Genetivattribute zu einem ausgefallenen und daher zu ergänzenden Beziehungswort. Er bezeichnet daher nur jede Art von Zugehörigkeit eines Nomens zum Nomen. Da liegt denn sofort wieder der fundamentale Unterschied zwischen lateinischer und deutscher Sprache zu Tage. Der Deutsche hat einen ausgedehnten Gebrauch des präpositionalen Attributs. Es kommen da dem Schüler Wendungen in die Quere wie 'eine Mauer von 15 Fuß, ein Knabe von 10 Jahren, die Beschäftigung mit den Wissenschaften, die Liebe zum Vaterland, der Lehrer in der Beredsamkeit' u. v. a. Im Lateinischen steht hier immer der bloße Kasus, der Genetivus. Er ist einfach durch die richtige Fragestellung, durch 'was für ein?' zu erschließen. Aber woher kommt der Unterschied zwischen deutschem und lateinischem Sprachidiom? Der Genetivus ist im Lateinischen kein lokaler Kasus, er konnte es nie sein, weil er ja keine Verbindung mit dem Verbum, also auch keine mit einem Verbum der Bewegung einging. Wohl ist das Besitzverhältnis im Genetivus auch zugleich räumlich aufzufassen, aber welche Richtung in der Bewegung könnte ihm zugrunde liegen, nachdem der Ablativus die Richtung woher in äußerer und innerer Beziehung allseitig zum Ausdruck bringt? Es kam deshalb der Lateiner auch nie in die Lage, hier eine ursprüngliche lokale Bedeutung von einer übertragenen abgeleiteten unterscheiden zu müssen, der Genetivus wird also nie mit einer Präposition ver-

sehen; und in der Tat, es gibt auch keine Präposition, die den Genetivus 'regiert'. Er steht also noch in seiner ursprünglichen bloßen Bedeutung der Zugehörigkeit eines Nomens zum anderen. An ihm ist noch die im bloßen Kasus ruhende Kraft in allen Arten der Zugehörigkeit eines Nomens zum Nomen zu erkennen, während sie im Deutschen in mannigfacher Weise schon zerrüttet ist; ich erinnere nur an die unflektierte Form des Attributs nach Ausdrücken der Menge, wie 'ein Scheffel Getreide', oder an die präpositionalen Wendungen nach Verbalsubstantiven, welche die verbalen Beziehungen eines Verbums zu einem Nomen widerspiegeln, namentlich wenn dies im Satze Objekt ist wie bei amor dei, die Liebe zu Gott: wir lieben Gott. Aber gerade bei diesem Genetivus obiectivus nach Verbalsubstantiven, also in einer bereits abgeleiteten Form des Genetivus, steht auch im Lateinischen dann die Präposition, wenn das Verbalsubstantivum von einem Verbum der Bewegung stammt, z. B. profectio ab urbe. Und selbst bei präpositionalen Ausdrücken, die eine Gesinnung bezeichnen, ist die örtliche Richtung der Gesinnung durch die Präposition deutlich bestimmt; z. B. amor erga homines. Also auch hier ist es die historisch-genetische Methode auf der räumlichen Grundlage der adverbialen Kasus, durch die über die Hauptschwierigkeit der Kasussyntax, nämlich den bloßen Kasusgebrauch und den präpositionalen Ausdruck hinweggeholfen wird. Auf diese Weise bekommt aber der Schüler eine klare Vorstellung von einem fertig vor ihm liegenden Sprachprozeß. Er lernt die Kasus von einer einheitlichen Grundanschauung aus als ein einheitliches Ganzes auffassen, er sieht, wie unter dem Einfluß mannigfacher Assoziationsbedingungen und Differenzierungen die im bloßen Kasus ruhende sinnliche Kraft immer mehr erlahmt und dafür der präpositionale Ausdruck den Bedeutungsumfang des bloßen Kasus bedeutend eingeengt hat. Durch die Einbuße an bloßen Kasusformen ist aber die Sprache nicht etwa ärmer geworden an Ausdrucksmitteln, im Gegenteil, sie hat den Verlust durch die weite Ausdehnung des präpositionalen Ausdrucks reichlich wieder wettgemacht.

Aus dieser genetischen Betrachtungsweise, welche die Eigenart der lateinischen Kasussyntax erst recht beleuchtet und so ihrer Schwierigkeit am ehesten Herr wird, ergibt sich auch wie von selbst das grammatische System, nach dem die einzelnen Spracherscheinungen sich unter einen gemeinsamen Gesichtspunkt unterordnen lassen. Was verlangt man von einem wissenschaftlichen System? Daß das grammatische System 'durchsichtig und logisch einwandfrei sein muß' und 'daß eine im Wesen der Sache begründete Disposition überall dem Schüler entgegentreten und ihn keinen Augenblick außerhalb des Systems weilen lassen dürfe', dem dürfte ebensowenig widersprochen werden wie der Behauptung, 'daß es in dieser Hinsicht auch heute noch schlimm bestellt ist'. Die Schwierigkeit, ein rationelles System der lateinischen Grammatik zu finden, liegt darin, die grammatischen Erscheinungen ohne allzu großen Zwang streng nach den Gesetzen der Logik anordnen zu wollen. Alle diese Bemühungen mußten scheitern an der falschen Gleichung: Sprachlichlogisch = logisch überhaupt. Es muß vielmehr das grammatische

System, das Anspruch auf Wahrheit erheben will, nicht nach den Gesetzen einer allgemeinen Denklehre bestimmt werden, sondern es kann nur nach der besonderen Eigentümlichkeit der lateinischen Sprache, nach dem spezifisch lateinischen, in dem der Sprachgenius gleichsam unmittelbar erfaßt wird, klar und einheitlich gestaltet werden. Denn für jedes wissenschaftliche System fordert Cicero in seiner Schrift De oratore: '*artem vero negabat esse ullam nisi quae cognitis penitusque perspectis et in unum exitum spectantibus et nunquam fallentibus rebus contineretur*' (I 90f.), also mit kurzen Worten: 'Klarheit, Einheit und Wahrheit'. Gewiß haben wir als Deutsche das Recht, ja sogar die Pflicht, lateinische Grammatik unter dem Gesichtspunkt der deutschen Grammatik, also unter Anwendung der grammatischen Begriffe von Objekt, Umstände und Attribut zu treiben und beim Nebensatz entsprechend seiner Geltung im Hauptsatz ebenso zu verfahren, wenn anders wir nicht die deutsch grammatischen Kenntnisse des Schülers vernachlässigen und geradezu der Vergessenheit preisgeben wollen, allein damit ist noch nicht der eigenartige Organismus des lateinischen Satzbaues erfaßt. Es hat sich vielmehr oben aus der historisch-genetischen Entwicklung der einzelnen Kasus ein Standpunkt ergeben, von dem aus die sprachliche Eigenart des lateinischen Satzes sich klar und umfassend überschauen läßt, nämlich die Einteilung der Kasus in adverbiale und adnominale, also der Satzteile in adverbiale und adnominale Bestimmungen des Satzes.

Die psychologische Sprachanalyse Wundts erleichtert uns auch hier die Begründung. Demnach liegt im Nomen der Schwerpunkt der Wortentwicklung wie im Verbum der der Satzentwicklung. Das Nom. substantivum ist insbesondere der eigentliche Träger des Gedankens in den Sprachen aller Völker, es ist diejenige Wortform, die sich überall vollständig entwickelt hat (Wundt, S. 9). Aber Nomen und Verbum sind nicht früher als der Satz, sie sind vielmehr die Spaltungsprodukte des Satzes. Die früheste Satzform ist das gegenständliche Denken, d. h. das nomen substantivum, zu dem die Handlung, als Besitz aufgefaßt, in der Gestalt des Pronomen possessivum tritt, z. B. 'seine Augen' bedeutete 'er sieht'. Das Verbum trat erst auf einer späteren Stufe zu dem Nomen hinzu, oder es zweigte sich von ihm ab. Erst als statt des possessivum das Pronomen personale mit dem Wortstamme des Verbums verschmolz und als Subjekt gedacht wurde, entstand die weitere Satzform des zuständlichen Denkens. 'So bezeichnet die Entstehung des Verbums eine der größten Revolutionen, welche die Geschichte des menschlichen Denkens überhaupt aufzuweisen hat' (S. 167). Die an die Stelle des Übergewichts des Nomens getretene Vorherrschaft des Verbum finitum wird später zum Teil wieder abgelöst durch die Neubelebung der Herrschaft des Gegenstandsbegriffes, des Nomens, durch die Bildung abstrakter Hilfszeitwörter oder durch die Umwandlung von Verbal- in Nominalformen. Dieser glänzenden Rechtfertigung unseres Systems durch die neueste Sprachanalyse steht die große Bedeutung von Nomen und Verbum in der Praxis des Grammatikunterrichts zur Seite.

Verbum und Nomen beschäftigen den Anfänger in der lateinischen Sprache am ersten und längsten; denn in ihrer Endung pulsiert im Gegensatz zu den

modernen Sprachen und zu dem Deutschen noch das ganze sprachliche Leben. In der Deklination und Konjugation gipfelt die Formenlehre. Verbum und Nomen in der Gestalt des Pronomens vereinigt, bilden die einfachste Satzform, das Verbum finitum. Indem nun diese beiden vereinigten Satzelemente wieder auseinandertreten und einzeln näher bestimmt werden, entwickelt sich der erweiterte Satz. Alle Nomina haben, wenn sie zum Verbum treten, eine eigene adverbiale Form; am deutlichsten zeigt diesen Vorgang das Nomen adjectivum. Sollten da nicht alle durch die drei Kasus des Akk., Dat. und Abl. bestimmten Formen des Nomen substantivum, die ebenfalls zum Verbum treten, auch unter dem Namen von adverbialen Bestimmungen zusammengefaßt werden müssen? Dazu sahen wir oben, daß ihre ursprüngliche lokale Natur in gleicher Weise nur aus ihrem Verhältnis mit dem Verbum sich erklären läßt. Die Halbheit, die in der Bezeichnung bloß der Umstände als adverbialer Satzbestimmungen liegt, ist schon erkannt und grell beleuchtet worden. Doch soll der Unterschied von Objekt und Umstand mit nichten dadurch verschleiert werden, im Gegenteil, innerhalb des einigenden Bandes der gemeinsamen Bezeichnung als adverbiale Satzbestimmungen treten, wie wir sehen, ihre Übereinstimmungen als lokale Kasus, aber auch ihre Unterschiede noch plastischer uns vor die Augen. Wir bemerkten, wie die ursprünglichen lokalen Bedeutungen von Dativus und Akkusativus in diesen Kasus verlegt und mit der Präposition ausgestattet wurden und dann als präpositionale Ausdrücke zu den begleitenden Umständen abwanderten. Grell stach davon die Natur des Genetivus ab, er bestimmt allein das nomen näher, er ist also kein lokaler Kasus, er wird deshalb nicht doppelt gebraucht wie die adverbialen Kasus, und er steht auch nur scheinbar prädikativ; denn in domus est patris ist doch wieder domus vor patris zu ergänzen, also wieder ein nomen. Alle adnominalen Bestimmungen stehen im Genetivus, er bildet ein einheitliches Ganzes. Einer solchen Vereinheitlichung dieses Kasus im Lateinischen kann doch nicht länger widersprochen werden, nachdem schon längst zwischen den verschiedenen Meinungen über die einheitliche Auffassung des Genetivus in so überzeugender Weise vermittelt worden ist.[1]) Freilich kann einer solchen Auffassung nur durch die entwickelnde Methode vorgebaut werden, und zwar bei der Vorwegnahme des Akkusativobjekts. Nachdem der Begriff der transitiven Verben an der Raumanschauung gewonnen ist, wird die älteste Form des Objekts, das innere Objekt behandelt. Aus ihm lassen sich nämlich nicht nur sämtliche Arten des Genetivattributs bei Verben, sondern auch eigentümliche Akkusativobjekte wie die der Neutra des Adjektivums und Pronomens, sowie der Akkusativus zum Teil nach den Verben des Sicherinnerns und der Gerichtssprache ableiten.

Nur die Stellung des Adjektivums innerhalb der Satzteile scheint beim ersten Blick dem vorliegenden System Schwierigkeiten zu bereiten. Jedoch eine richtige Charakterisierung seines grammatischen Wertes bestätigt ebenso die Haltbarkeit des Systems. Als Nomen nimmt es natürlich die adnominale Be-

[1]) Vgl. J. Weisweiler, Der finale Genetivus Gerundii, Programm, Köln 1890.

stimmung im Genetivus zu sich, indem es hier mehr den in ihm ruhenden substantivischen Begriff hervorkehrt (z. B. memor hominum, wobei memoria hominum vorschwebt). Oder das Adjektivum zeigt als verstümmeltes Verbum mehr verbalen Charakter; es steht dann mit den adverbialen Kasus des Dativus und Ablativus (z. B. utilem esse = prodesse, oder dignus wie dignatus von dignor. vgl. besonders auch den Genetivus und Dativus nach similis, amicus u. ä.). Gut veranschaulicht diese doppelte Verwendbarkeit des Adjektivums der Gebrauch des Partic. praesentis, das als Verbaladjektivum die adnominale Bestimmung im Genetivus zu sich nimmt, wenn es den im Verbum enthaltenen substantivischen Begriff betont, die adverbiale Bestimmung aber im Akkusativus bei sich hat, wenn seine verbale Natur die Rektion beherrscht (z. B. amo patriam, amans patriam, aber amor patriae, amans patriae).

Nichts spricht aber für die Wahrheit eines Systems mehr, als wenn es auch eine bestimmte Reihenfolge in der Anordnung nach sich zieht, also eine notwendige Verknüpfung auch im einzelnen fordert. Wie das Verbum finitum als Satzkern im Vordergrund der Betrachtung steht, so müssen die adverbialen Bestimmungen im Akkusativus, Dativus und Ablativus sich ihm unmittelbar anschließen. Ihre unverrückbare Stellung im Satze unmittelbar vor dem Verbum verlangt es allein schon. Die adnominale Satzbestimmung im Genetivus aber muß deshalb an letzter Stelle der Satzteile erscheinen, weil ihre einheitliche Auffassung erst durch die Vorwegnahme einer adverbialen Bestimmung, nämlich des inneren Objekts gewährleistet werden kann, ganz abgesehen davon, daß nach der beabsichtigten Methode die örtliche Natur der adverbialen Kasus deshalb zuerst zur Anschauung gebracht werden muß, weil dadurch die Hauptschwierigkeit der ganzen Kasussyntax, nämlich der Gebrauch des bloßen Kasus und der Präposition, erklärt und erleichtert werden soll. Der bei der Betrachtung der adverbialen Kasus beobachtete Standpunkt wird dann bei der Entwicklung des Genetivus versagen, weil dieser Kasus im Lateinischen von Natur aus kein lokaler ist. Es muß aber der Genetivus als Satzteil neben dem Attribut gleichzeitig zur Darstellung kommen; denn das adjektivische Attribut im Lateinischen kann ebenfalls im Deutschen einen präpositionalen Ausdruck vertreten, dann ist das Kasusproblem wieder gegeben, z. B. Socrates Atheniensis, Sokrates aus Athen. Wenn dann innerhalb des Genetivgebrauchs das Participium praesentis die adnominalen Bestimmungen beschließt, so bietet sich nicht nur eine Zusammenfassung des in der Kasussyntax befolgten Systems, indem es mit seiner Doppelnatur von Nomen und Verbum nochmals die zwei wort- und satzbildenden Elemente im Lateinischen ins Bewußtsein ruft, sondern es weist auch auf die Formen des Verbum infinitum, das unmittelbar der Kasussyntax sich anschließen muß.

Die lateinischen Verbalnomina gehören, wie ihr Name schon sagt, unmittelbar zur Nominalsyntax, sie sind auch in den verwickelteren Konstruktionen eines Akk. cum Inf. und Abl. absol. nur Satzteile, wie ja schon der Gebrauch des Pronomen reflexivum darauf hinweist. Aber sie stehen bereits auf der Grenze von Satzteil und Nebensatz, insofern sie im Deutschen zum größten Teil

durch Nebensätze aufgelöst werden müssen. Wegen der Unfähigkeit des Deutschen aber, die infiniten Formen des Verbums überall nachahmen zu können, das Verbalnomen aus seiner der Eigenart des Lateinischen entsprechenden Stellung verrücken zu wollen, durch seine Versetzung etwa hinter die Verbalsyntax, hieße dem Organismus der Sprache Gewalt antun. Praktische Bedenken wie der Hinweis auf Tempus und Modus, den ihr Gebrauch voraussetze, lassen sich durch einen propädeutischen Unterricht im Deutschen auf das geringste Maß beschränken.

Auch auf die Behandlung der Nebensätze hat unser System durchaus praktische Wirkungen. Wenn es wahr ist, daß Nebensätze ihrem Inhalte nach Satzteile vertreten, so sind auch sie der Einteilung nach Nomen und Verbum zu unterwerfen. Alle Nebensätze sind dann adverbiale und adnominale Nebensätze. Hierdurch wird eine für die Praxis sehr erwünschte Reihenfolge der einzelnen Nebensätze erzielt. Es treten dann zunächst alle Objektsätze (auch Subjektsätze, da das Subjekt ja im Verbum enthalten, also auch der Subjektsatz ein adverbialer Nebensatz ist), insbesondere die objektiven Daßsätze in eine Reihe, zumal wenn man dabei der weiteren Einteilung nach den Aussageformen der Behauptung, des Wunsches und der Frage sich bedient. Daß die Aussageform zur Beurteilung des Modus im Nebensatz sehr wichtig, oft ausschlaggebend ist, wird niemand leugnen, der auch hier die historisch genetische Methode schon angewandt hat. Alle Nebensätze waren ursprünglich nebengeordnet, wie sie es auch heute noch in der Umgangssprache sind, es kann also der Nachweis dem Knaben nicht schwer werden. Die Nebensätze bringen also einen bestimmten Modus aus ihrer ursprünglichen Nebenordnung mit, abgesehen von der innerlichen Abhängigkeit, die vom indirekten Fragesatz ausging, also gleichsam von der indirekten Rede, die aber auch im Deutschen bei verkappten Nebensätzen üblich ist. Wenn dann die historische Betrachtung lehrt, daß einige Interrogativadverbien zu Konjunktionen wurden, so erklärt sich der Koniunktivus nach ut, quin, quominus als der verbundene Modus in indirekten Fragesätzen. So finden alle objektiven und subjektiven Daßsätze sowie die scheinbaren Daßsätze mit quin, quominus eingeleitet (in Wirklichkeit Fragesätze) in einem Zusammenhang ihre Erledigung. Die Umstandsätze sind nach der historisch genetischen Betrachtung fast alle adverbiale Relativsätze, sie können also nur zwei Aussageformen annehmen, die Behauptung- und die Wunschform. Eine Frageform erübrigt sich hier, weil die ursprüngliche relative Form der Konjunktionalsätze sie ausschließt. Die Unterscheidung des Relativsatzes vom Fragesatz, die bei den Objektsätzen schon gefunden war, wird also noch vertieft. Aus dieser historisch genetischen Erkenntnis wird aber die Behandlung des Modus bei vielen Umstand- oder Konjunktionalsätzen fast mechanisch einfach. Die Behauptungsform steht im Indikativus bei einer Tatsache, dagegen bei einer Möglichkeit oder gedachten Annahme im Koniunktivus (bei der Nichtwirklichkeit in der konditionalen Periode steht ebenfalls der Koniunktivus wie im irrealen Hauptsatz), und die Wunschform hat immer den Koniunktivus des unabhängigen Wunschsatzes. Freilich ergibt sich für eine solche genetische Entwicklung der Nebensätze aus nebengeordneten Hauptsätzen die Forderung, Modus und Tempus der Hauptsätze zuerst zu behandeln.

Bei der näheren Betrachtung der Konjunktionen zeigt uns die geschichtliche Behandlungsweise wieder dieselbe Tatsache, die wir bei dem Kasusgebrauch konstatierten, sie sind ursprünglich lokaler Natur und entwickelten sich infolge der bekannten Assoziationen durch die verschiedenen Bedeutungen hindurch, z. B. cum (quom Acc. der Richtung) da (örtlich), cum da, als (zeitlich), cum da (ursächlich), andere sind si wo (sin = wo nicht) (aus sic) so, wenn — wie dieses von dem deutschen 'wann' kommt —, und viele andere. Da diese adverbialen Relativsätze ursprünglich als adverbiale Demonstrativsätze nebengeordnet waren, so hatten sie das Tempus der Hauptsätze und standen im Indikativus. So blieb der Indikativus auch mit diesen Relativadverbien oder Konjunktionen in ihrer ursprünglichen und oft damit im Ausdruck zusammenfallenden, z. B. zur Zeit, wo) zeitlichen Bedeutung, z. B. bei cum oder ut (wo? wann?) verknüpft. Als aber auch diese Konjunktionen wie früher der bloße Kasus in abgeleiteter übertragener Bedeutung, also in kausaler, konzessiver, konsekutiver und finaler Bedeutung gebraucht wurden, so stellte sich das Bedürfnis nach besserer Unterscheidung dieser Verhältnisse ein, um einer Verwechslung vorzubeugen; die lateinische Sprache setzte die Nebensätze mit Konjunktionen in übertragener Bedeutung in den Konjunktivus, also in den verbundenen Modus, wie sie im Kasusgebrauch zu einer ähnlichen Unterscheidung die Präposition zu Hilfe nahm. Freilich blieb jetzt die ursprüngliche Bedeutung mit dem ursprünglichen Modus, dem Indikativus, bestehen, und es trat nicht die beim Kasusgebrauch beobachtete Verschiebung ein.

So sind wir wieder durch dieselbe sinnlich anschauliche Methode auch auf die Hauptschwierigkeit der Verbalsyntax, das Problem von dem Koniunktivus in den Nebensätzen geführt worden: Warum steht im Lateinischen abweichend vom Deutschen in den Umstandsätzen des Grundes, also in kausalen, konzessiven und konsekutiven Nebensätzen der Koniunktivus? Die Quelle, durch die dieser Modus diesen Nebensätzen zufloß, war das finale ut. Das all diese Nebensätze einigende Band ist ihr kausaler Charakter, wie Willing so anschaulich nachweist; nun sind die finalen Nebensätze zugleich Wunschsätze, das ut, das sie einleitet, hatte also immer den Koniunktivus nach sich. Von hier aus ist dieser Modus in alle Nebensätze mit ut eingedrungen, die mit dem Finalsatz durch den gemeinsamen kausalen Charakter verbunden sind, zu dem Zwecke, um den lokalen, temporalen und modalen Gebrauch von dem kausalen in den verschiedenen Formen des Final-, Konzessiv- und Konsekutivsatzes zu unterscheiden.

Ein weiterer praktischer Vorzug unseres Systems besteht darin, daß, wie die adnominalen Bestimmungen den adverbialen in der Kasussyntax, so auch in der Verbalsyntax die adnominalen Nebensätze, nämlich Attribut- und Appositionsätze, den Konjunktionalsätzen nachfolgen. Sie sind zwar alle Relativsätze, aber es gilt nun für die Relativsätze kausalen Charakters derselbe abgeleitete Gebrauch des Koniunktivus wie in den angeführten Konjunktionalsätzen mit kausalem Charakter, um sie eben von den einfachen attributiven Relativsätzen zu unterscheiden, kurzum die Lehre von den Relativsätzen als adnominalen Nebensätzen ist nur die Anwendung der bei der Behandlung der adverbialen

Umstandsätze gewonnenen Regel. Somit entspricht unser System von Verbum und Nomen vom Anfang bis zu Ende auch im einzelnen den Anforderungen, die Cicero an ein wissenschaftliches System überhaupt stellt: es trägt in sich Klarheit, Einheit und Wahrheit.

Da nun die historisch genetische Methode ein Stück Sprachgeschichte und durch ihr Zurückgehen auf die ursprüngliche sinnliche Grundanschauung auch ein Stück der Entwicklungsgeschichte des menschlichen Geistes übermitteln soll, so ist es angezeigt, einer jeden wichtigen Spracherscheinung eine Entwicklungsreihe zur Veranschaulichung des Gewordenen vorauszuschicken. Am besten geschieht das auf die Weise, daß eine historische Satzperiode aus Cäsar als Leitsatz, aber nur in dem Teil, den der grammatische Stoff gerade erforderlich macht, vorangestellt wird.[1]) Zunächst läßt das Anwachsen des Leitsatzes von seinem Verbum finitum an bis zur abgeschlossenen Periode den Bau einer lateinischen Satzperiode klar verfolgen und erkennen. Außerdem kann an einem solchen Leitsatz die grammatische Treffsicherheit durch richtige Fragestellung von Fall zu Fall am besten begründet werden. Durch sie nämlich wird nicht nur die ständige Berührung mit der Grammatik der Muttersprache aufrecht erhalten, sie vereinfacht auch das Regelwerk derart, daß ihre Anwendung nach meiner Erfahrung in Klassen mit altem Grammatikdrill immer wie eine Befreiung gewirkt hat. Es erübrigt sich aber bei der Ausführlichkeit solcher Entwicklungsreihen der Ballast von Muster- und Merksätzen ganz von selbst.

Jetzt erst gilt das Urteil Dettweilers über derartige Merkbeispiele, daß 'die meisten Musterbeispiele bei dem jetzt herrschenden oder wenigstens angestrebten entwickelnden Betriebe ein totes Kapital und nur eine Tradition des früher selbständigen Grammatikbetriebs seien' (Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts S. 36). Ein solcher Leitsatz hat nämlich den großen Vorzug auch der sachlichen Konzentration voraus, welche die Grundbedingung für eine leichte gedächtnismäßige Reproduktion ist; dann läßt sich aber auch manche grammatische Regel durch einfache Variation ständig von neuem zurückgewinnen. Und wie groß ist erst der Gewinn für die Beurteilung des deutschen Satzbaues gegenüber der lateinischen Satzperiode. Hier Nebenordnung, dort Unterordnung oft selbst der Hauptsätze, wenn auch nur formell durch den relativen Anschluß; also hier noch mehr primitiver Satzbau der Natursprache, dort vollendete Kunstform, und ein Kunstwerk ist eine lateinische Satzperiode, wenn Einheit in der Mannigfaltigkeit als wesentliches Erkennungszeichen eines solchen gilt. Diese Gedankenzucht, die in einer lateinischen Satzperiode steckt, ist aber selbst wieder besonders geeignet, die Gedanken des jugendlichen Geistes in Zucht zu nehmen. Es ist eben auch in der Sprache der Römer diejenige zwingende Kraft der Gedankenfolge verkörpert, die uns im ganzen Leben und Staate dieses Volkes so überwältigend entgegentritt.

Freilich kann diese scharfe Unterordnung eines lateinischen Satzgefüges einem 13jährigen Knaben nicht einfach anexerziert werden. Auch hier leisten

[1]) Wie das in meiner Grammatik geschehen ist.

die Entwicklungsreihen die besten Dienste, indem sie die ursprüngliche Nebenordnung an die Spitze stellen und damit der deutschen Übersetzung der lateinischen Satzperiode an die Hand gehen und dann die Unterordnung ‚gleichsam ‚herauspräparieren'. Lentz (a. a. O. S. 10), ein erfahrener Schulmann, spricht sich ebenfalls folgendermaßen darüber aus: ‚Im Gebrauche der Zeiten und Modi bedient sich die Jugend der einfachsten Formen; ihre Satzverbindung ist lose und die Zahl der von ihnen gebrauchten Konjunktionen und Worte überhaupt gering. Der Knabe spricht nicht: Obwohl ich dich gewarnt habe, hast du es doch getan. Er sagt: Ich sagte dir ja, du sollst es nicht tun, und du hast es doch getan. «Obwohl», «wenn auch» sind ihm daher wohl im Zusammenhang verständlich, anders sind sie ihm Worte ohne Inhalt; er lernt sie vokabelmäßig und vergißt sie schnellstens, ein Schicksal, das nicht wenige Konjunktionen teilen.' Es gilt also, sie in die Sprache des Kindes zu übersetzen, von ihr aus die Schriftsprache zu beleuchten und dann erst die fremdsprachliche Form zu vergleichen. Diesen Gang muß eine Entwicklungsreihe einschlagen. Die dabei befolgte historisch genetische Methode führt die Natursprache des Kindes wie auf Stufen zur Kunstsprache des Schriftstellers.

Dieselbe historische Betrachtungsweise nimmt auch dem anderen Problem der lateinischen Nebensätze, der Tempuslehre, ihre Schrecken. Die noch allgemein beliebte Gruppierung der Tempora bei der Regel über die Consecutio temporum in Haupt- und Nebentempora muß bei einem regen Schüler doch manchen Zweifel hervorrufen. Er muß sich fragen, wie es kommt, daß Perfectum historicum, Imperfectum und Plusquamperfectum, die er doch in der Lektüre und bei Übersetzungen gerade in Hauptsätzen vielfach anwendet, den Namen Nebentempora führen. Wenn dieser Begriff von dem bezogenen und selbständigen Gebrauch der Tempora abgeleitet ist, so ist erst recht befremdlich, wie das Futurum II. unter die selbständigen Tempora und das Perfectum historicum unter die bezogenen Tempora gerät; während doch seine Eigenart gerade darin besteht, daß es ohne Rücksicht auf Dauer oder Vollendung, d. h. selbständig gebraucht wird. Die Bezeichnung ist also falsch und dann ganz unverständlich, wenn man, wie einige Grammatiker es tun, den Begriff von bezogenem und selbständigem Tempusgebrauch mit Recht verwirft.

Die genetische Entwicklung hat hier vom Deutschen auszugehen und zu zeigen, wie es früher nur die beiden einfachen Tempora Praesens und Praeteritum gab, daß also das Praesens den Ausdruck der Zukunft noch mit übernehmen mußte. Diese frühere Beschränktheit in den Tempusformen zeigt sich dann heute noch in den deutschen Wiederholungs- und Futursätzen. Die lateinische Kunstsprache ist aber genauer, sie hat eine weit größere Zahl von Tempusformen entwickelt, und das Deutsche hat ihr fast die gleiche Anzahl nachgebildet, aber in den genannten Nebensätzen macht sich im Deutschen noch die frühere Armut an Tempusformen geltend. Der genauere Tempusgebrauch hauptsächlich in den genannten Sätzen besteht also darin, daß auf ein Tempus der Gegenwart, der Vergangenheit und der Zukunft im indikativischen Nebensatz bei gleichzeitiger Dauer das Praesens, Imperfectum und Futurum I., bei vorzeitiger Vollendung das

Perfectum, Plusquamperfectum und Futurum II. steht. Beim konjunktivischen Nebensatz ist ein Konjunktivus Futuri weder I. noch II. möglich; es tritt also die frühere Einfachheit der Zeitgebung in Praesens und Praeteritum wieder ein. So sind bei der Consecutio temporum die beiden Gruppen praesentiale Tempora, nämlich Praesens, Futurum I. und II., von denen das erstere früher durch die Präsensform vertreten war, Perfectum praesens und das früher ebenfalls darunter verstandene Futurum II., und praeteritale Tempora, nämlich Imperfectum, Perfectum historicum und Plusquamperfectum. Auf diese Weise mündet die Einfachheit der alten Zeitgebung wieder aus in die meistens als kompliziert empfundene Regel der Consecutio temporum und macht diese selbst wieder einfach.

Wenn also 'geschichtliche und vergleichende Behandlungsweise' das nächste Ziel des lateinischen Unterrichts ist, so glaube ich, daß eine historisch genetische Methode Hand in Hand geht mit der vergleichenden, daß sich die erstere gar nicht denken läßt ohne die letztere. Dabei kommt natürlich in erster Linie die Muttersprache in vergleichende Beziehung, sie muß deshalb auch den ersten und größten Gewinn aus einer solchen Methode schöpfen. Durch Vergleich lernt man die Eigenart einer jeden der beiden verglichenen Sprachen besser kennen, und wenn wir infolge dieser Erkenntnis die Eigenart unserer Muttersprache noch mehr lieben und pflegen lernen, so hat das Studium der lateinischen Sprache auch in dieser Hinsicht einen durch nichts zu ersetzenden bildenden Wert.

Die historisch genetische Methode ist auch außerordentlich geeignet, bei der Auswahl des in einer Grammatik zu behandelnden Stoffes eine gute Führerin zu sein. Die Lehrpläne schreiben Beschränkung auf das Wichtigste, d. h. auf das häufig Vorkommende und Charakteristische vor, 'so daß eine sorgfältige Scheidung notwendig wird zwischen dem, was die Schule sich zu festem Besitz aneignen muß' und dem gelegentlich bei der Lektüre Durchzunehmenden. Es pflegten bei 'den Regeln der Grammatik noch immer allzu viele Einzelheiten geboten zu werden'. Das wurde von den Verfassern älterer Grammatiken nun so aufgefaßt, als ob sie die Regeln einfach nach den Resultaten der Statistik mechanisch zu kürzen und zuzuschneiden brauchten, um den gewünschten Erfolg, die Beschränkung auf das Wesentlichste, zu erreichen. Beim oberflächlichen Durchblättern solcher Skelettgrammatiken kommt die abstoßende Wirkung des ganzen Systems erst recht zur Geltung. Nicht äußerlich kann eine Vereinfachung des lateinischen Grammatikbetriebs, wonach jetzt die Schulverhältnisse so gebieterisch verlangen, in die Wege geleitet werden, sondern nur von innen heraus, von der vertiefteren Auffassung der sprachlichen Vorgänge. Vereinfachung ist immer Veredelung, Verfeinerung des Systems. 'Ein tieferes Verständnis des inneren Sprachorganismus, eine gediegenere Einsicht auch in das Wachsen und Werden der Sprachformen, des Wesens und der verwandtschaftlichen Verhältnisse der syntaktischen Erscheinungen', wie sie die historisch genetische Methode liefert, gibt den graden Weg für den Grammatikbetrieb an, der immer auch der kürzeste ist. Da Entwicklung eine Kette kausaler Zusammenhänge ist, so müssen auch für die Schule die Typen grammatischer Vorgänge in der Gestalt einer Entwicklungsreihe an die Spitze des zu be-

handelnden Abschnittes gestellt werden. Sie bieten jedesmal den Fall, der gegeben ist. An ihn schließt sich die Darbietung, eine Beschreibung des Falles und, wenn nötig, weiteres Induktionsmaterial in Beispielsätzen an. Häufig wird dann eine eigentümliche Abweichung des lateinischen Sprachgebrauches vom deutschen und umgekehrt beobachtet. Da gilt es im Interesse der Sprachvergleichung den Unterschied in Übersetzungshilfen kurz zu charakterisieren. Oder es muß noch ein besonderer Fall, gleichsam eine Begleiterscheinung zu der Haupterscheinung bemerkt werden, dann kann dieser neben die Regel als Besonderheit festgelegt worden. Ein Kapitel der unberechtigten Ausnahmen gibt es bei einer genetischen Methode nicht. Dann folgt noch Übungsmaterial, das zur vollkommenen Beherrschung des Dargebotenen führen soll. Der Gegenstand einer solchen Einübung kann eigentlich nur ein zusammenhängendes Stück sein. Es spricht jeder modernen Gedächnispflege geradezu Hohn, wenn der Schüler rasch hintereinander an Einzelsätzen mit oft so weit voneinander liegendem Inhalt seine Gedanken üben soll. Psychologisch wirkt dies Verfahren etwa wie intermittierende Reize, deren geradezu quälende Wirkung ein jeder erfahren kann, der längere Zeit hinter einem Gitter hergeht, das von der Sonne getroffen wird. Diejenigen gar, die mit dem Sprachunterricht in Einzelsätzen zugleich auch Sachunterricht verbinden wollen, verschlimmern nur noch diese Wirkung. Aus der Beobachtung gleichartiger oder sich widersprechender Erscheinungen folgt dann als unmittelbares Ergebnis die Übungsreihe. Erst nach einem in der Entwicklung eine Einheit bildenden größeren Abschnitt kann von einer Regel die Rede sein, die aber trotzdem kurz sein und sich deshalb hauptsächlich auf das spezifisch Fremdsprachliche, also auf das von der Muttersprache Abweichende beschränken muß. Sie muß ohne Ausnahme gelten und gleichsam das Fundament bilden, auf dem die einzelnen Spracherscheinungen ihre sichere Stütze finden. Damit ist dem zuviel Reglementieren, über das sich die Lehrpläne mit Recht beklagen, vorgebaut.

Die historisch genetische Methode kann aber nicht vor dem Regelmäßigen, d. h. dem in einer bestimmten Zeit geltenden Sprachgebrauch Halt machen, sie hat auch noch einige Anleitung zu dem in späterer, speziell in nachklassischer Zeit erweiterten Sprachgebrauch zu geben. Das ganze Verfahren mag etwas stark nach dem Gewande exakter Wissenschaften aussehen, allein so kann es nur die Tatsache bestätigen, daß die Sprache trotzdem nichts Starres, sondern etwas Gewordenes ist und zu allen Zeiten noch in der Entwicklung begriffen war.

Auf diese Weise ist aber die historisch genetische Methode eine vergleichende im eminenten Sinne des Wortes. Was wir nicht an unserer Muttersprache selbst, da sie uns gleichsam zu nahe steht, vornehmen können, geht, am Lateinischen entwickelt, auch auf die Erkenntnis der Muttersprache über. Ihre Eigenart tritt dabei kräftig hervor. So hat das Studium der lateinischen Sprachentwicklung auch in dieser Hinsicht einen durch nichts zu ersetzenden sprachlich bildenden Wert.

ZUR NEUEREN LITERATUR ÜBER W. v. HUMBOLDT UND SEINE BEDEUTUNG FÜR DAS DEUTSCHE BILDUNGSWESEN

Von Julius Schönemann

I. AUS DER HUMBOLDT-LITERATUR BIS 1909

'Gemeine Naturen zahlen mit dem, was sie tun, edle mit dem, was sie sind.' Wenn wir diesen Gedanken in die imperativische Form umbiegen: 'Wirke auf die Menschen durch das, was du bist!' (was du redest, schreibst oder tust ist nur sekundär), so haben wir eine der tiefsten Lebensmaximen des Geistesaristokraten W. v. Humboldt; denn 'das Innere regiert die Welt; Werke und Handlungen gehen unter, Gesinnungen aber und Gefühle bestehen'.[1]) Der Staatsmann, der so dachte und empfand, ist bei allem Pflichteifer für die ihm anvertraute Sache, so Großes er auch erreicht hat, in seinem äußeren Handeln nie restlos aufgegangen, und der Gelehrte und Philosoph, dessen erstes Gesetz war: 'Bilde dich selbst!' und der die feste Hoffnung hegte: 'Man sei nur groß und viel, so werden die Menschen es sehen und nützen!' hat nie den Ehrgeiz verspürt, alle Schätze seines Inneren aus sich heraus zu stellen, um belehrend auf die Mitwelt zu wirken. So ist denn auch das Mißverhältnis zwischen der Fülle dessen, was er dachte, plante und konzipierte, und dem wenigen, das er selbst davon publizierte, ganz erstaunlich. Wie manche Arbeit hat er sogar vollendet hinterlassen, bei der es rätselhaft bleibt, warum er sie der Mitwelt vorenthielt! Auch die 'Gesammelten Werke W. v. Humboldts', die vom sechsten Jahre nach seinem Tode an in sieben Bänden (1841—52) in Berlin bei G. Reimer erschienen sind (von C. Brandes herausgegeben und von Alexander v. Humboldt mit einem Vorwort bedacht[2]), jeder Band mit einer poetischen Zugabe,

[1]) Wenn Fr. Schlegel das Schillersche Wort, wie Windelband (Lehrb. d. Gesch. d. Philos. S. 505) bemerkt, im ästhetischen Sinne dahin ausdeutet, daß der geniale Mensch seine Individualität als etwas an sich Wertvolles ausleben solle, so haben im Gegensatz dazu Schiller so gut wie Humboldt im 'Adel der sittlichen Welt' den Hauptakzent auf das Ethische gelegt. Wir legen Wert darauf, dies gleich hier zu betonen.

[2]) 'Ich hatte den sehnlichsten Wunsch', so schreibt Alexander S. III, 'diese Aufsätze bei dem Leben des Verfassers und unter seiner leitenden Mitwirkung zu sammeln; aber ein nicht zu unterdrückendes Streben nach Gediegenheit und Vollendung, wie die Strenge, mit der hochbegabte Geister ihre eigenen Schöpfungen beurteilen, vereitelten diese Hoffnung'. Welch ein wohltuendes Bild, dieses edle Brüderpaar, von denen der jüngere sich vergebens bemüht, die bescheidene und vornehme Zurückhaltung des älteren zu überwinden! — Wie sehr möchte man diese Vornehmheit und Strenge gegen sich selbst so manchem Vielschreiber wünschen, der den literarischen Markt mit ephemerer Dutzendware überschwemmt!

meist bisher unveröffentlichter Sonette oder anderer Gedichte), — auch diese Gesamtausgabe, die manches bis dahin ungedruckte Werk bringt, enthält doch nur einen Teil derjenigen Schriften seiner Hand, die es sich gebührte und lohnte, der Nachwelt zu erhalten; und so ist denn die Zahl der Publikationen nicht gering, die in den folgenden Jahrzehnten (von 1852—1902) allerlei bis dahin Unveröffentlichtes ans Licht brachten, — ganz abgesehen von den vielen Briefsammlungen, an deren Veröffentlichung Humboldt selbst zum Teil überhaupt nicht gedacht hatte. Nur an eine jener Publikationen sei hier erinnert, weil sie keinem Philologen und Gymnasiallehrer, der sich Humboldt nähern will, unbekannt bleiben darf: 'Sechs ungedruckte Aufsätze über das klassische Altertum von W. v. Humboldt', herausgegeben von Albert Leitzmann, Leipzig 1896[1]) (= Deutsche Literaturdenkm. des XVIII. u. XIX. Jahrh. 58/62).

Inzwischen nahte die 200jährige Jubelfeier der Preußischen Akad. d. Wissenschaften (März 1900), und wie in ihrer von Ad. Harnack geschriebenen Geschichte die Humboldts beide ihren Ehrenplatz erhalten mußten[2]), so schien es auch eine Ehrenpflicht dieser Körperschaft, 'eine alte Dankesschuld gegen den Schöpfer ihres neuen Lebens einzulösen und dessen weitverzweigte Geistesarbeit in einer auch die politischen Denkschriften, die Tagebücher und Briefe umfassenden Ausgabe allseitig und getreu zu entfalten'; denn die Zeitansprüche an die Vollständigkeit und Treue solcher Gesamtausgaben waren gewaltig gestiegen, und die frühere Sammlung konnte bei aller Pietät weder dem Was? noch dem Wie? der Leistung (z. B. der Anordnung) nach auch nur bescheidenen Wünschen genügen. Da traf es sich denn glücklich, daß an die Spitze dieses Akademieunternehmens zwei Männer treten konnten, die schon seit langem, der eine dem literarischen und privaten, der andere dem öffentlichen Leben und Wirken Humboldts erfolgreiche Studien gewidmet hatten: Alb. Leitzmann, der Herausgeber mehrerer Abhandlungen, Briefsammlungen und eines Tagebuchs W. v. Humboldts, und Bruno Gebhardt, der Verfasser des grundlegenden Buches 'W. v. Humboldt als Staatsmann', Stuttgart 1896. Die ersten acht Bände dieser großen und würdigen Ausgabe mit den 'Werken im engeren Sinne', chronologisch geordnet und von Leitzmanns Hand mit Anmerkungen und knappen orientierenden Einleitungen versehen, liegen schon gedruckt vor (Berlin, Behrs Verlag 1904—9, der letzte Band enthält die poetischen Übersetzungen); auch Band X—XI, die die politischen Denkschriften enthalten, sind schon 1903 und 1904 erschienen. Es fehlt dazwischen noch Band IX mit einer Sammlung der poetischen Erzeugnisse Humboldts, z. B. den Gedichten 'Rom', 'An Alexander v. Humboldt', 'In der Sierra Morena' und den zahlreichen Sonetten, in denen er besonders in den letzten Jahren seines Lebens seine tiefen Gedanken über

[1]) Die Titel dieser Aufsätze sind: I. Über das Studium des Altertums und des griechischen insbesondere. II. Pindar. III. Betrachtungen über die Weltgeschichte. IV. Über das antike Theater in Sagunt. V. Latium und Hellas. VI. Geschichte des Verfalls und Untergangs der griechischen Freistaaten.

[2]) I 2, 523 ff.; vgl. auch Harnacks Rede über 'Leibniz und W. v. Humboldt' Preuß. Jahrb. Mai 1910 S. 197 ff.

Natur und Menschendasein fast allabendlich, oft in später Nacht, niederzulegen pflegte.[1]) Endlich sind noch zu erwarten: Band XIII mit den Tagebüchern, deren eines (über eine Reise nach Norddeutschland im Jahre 1796) Leitzmann schon 1894 herausgegeben hat, und das (z. B. in seiner Betrachtung der norddeutschen Landschaft) ein sprechender Beweis für die Vielseitigkeit des Interesses ist, mit dem Humboldt die Welt ansah, und Band XIV und folgende mit den zahlreichen Briefen. — Was Humboldts Korrespondenz, amtliche und private, betrifft, so gehört sie zu den ausgedehntesten, inhaltsreichsten und kultur- und geistesgeschichtlich wichtigsten, die es für uns Deutsche gibt. Das hat des Mannes zentrale und hohe Lebensstellung, die ihm die mannigfachsten und erlesensten Beziehungen eröffnete, sein allzeit offener Sinn für alles Menschliche, der Reichtum und die Tiefe seiner Gedankenwelt, die erstaunliche Fülle und Vielseitigkeit seines gelehrten Wissens, seine zahlreichen Reisen, sein langes wechselreiches Leben mit seinen bunten, bewegten Verhältnissen von selbst so mit sich gebracht. Die schon gedruckt vorliegenden Briefe zählen nach Hunderten; ich nenne von Korrespondenten nur die wichtigsten: Schiller, Goethe, Körner, Fritz Jacobi, J. G. Forster, A. W. v. Schlegel, die Philologen Fr. A. Wolf, Schweighäuser, F. G. Welcker, ferner Gentz, Schlabrendorff und Nicolovius, dazu von Frauen außer seiner Gattin, Henriette Herz, Caroline v. Wolzogen, Rahel Levin, Joh. Motherby, Frau v. Staël und Charl. Diede.[2]) Nun sind diese Briefwechsel bisher zum Teil ganz unvollständig publiziert, z. B. der mit Schweighäuser, von dem es nur eine Auswahl in einer französischen Ausgabe von Laquiante gibt, ja ausführliche, gedankenreiche Korrespondenzen, wie die mit dem Schweden Brinckmann, harren überhaupt noch der ersten Veröffentlichung.

Das Fortschreiten der Gesamtausgabe, die in frischer Erinnerung stehende epochemachende Herausgabe des Briefwechsels mit der Braut und Gattin (Bd. I—IV, Berlin, Mittler 1906—10), die urkundliche und genaue Publikation der 'Briefe an eine Freundin' durch Leitzmann, Leipzig 1909, haben ohne Zweifel viel dazu beigetragen, daß die Erinnerung an W. v. Humboldt gegenwärtig in gelehrten und gebildeten Kreisen Europas häufiger auftaucht, als noch vor 30 Jahren. Wir wünschen im Interesse der deutschen Bildung nichts sehnlicher, als daß die Beschäftigung mit dem Freunde Schillers, dem 'Weisen von Tegel', und die

[1]) Die nächsten Hefte der 'Deutschen Rundschau' werden außer den von der Frankfurter Stadtbibliothek erworbenen (noch unveröffentlichten) Briefen an Schiller, die Ebrard herausgibt, auch Proben bisher unbekannter Dichtungen Humboldts bringen. Auf das Epos 'Die Griechensklavin' hat Leitzmann schon in der 'Deutschen Rundschau' 1909 S. 222 hingewiesen. — Die in den sieben Bänden der Gesammelten Werke verstreuten Sonette, die Humboldt sogar seinen Angehörigen vorenthalten hatte, sind von Alexander in einer Ausgabe, Berlin 1853, vereinigt.

[2]) Wer ein genaueres Verzeichnis dieser Briefwechsel wünscht, sei auf das unten besprochene große Werk Ed. Sprangers verwiesen, wo S. IX und X die meisten zusammengestellt sind. Der mit Goethe ist jetzt von L. Geiger, Berlin 1909, vollständiger herausgegeben; besprochen von Leitzmann: Euphorion 1910. Den Briefwechsel mit A. W. v. Schlegel hat Leitzmann, Halle 1908, herausgegeben.

Kenntnis seines Wesens in weiteren Kreisen sich verbreite, namentlich aber sich vertiefe und befestige. Freilich glauben wir, daß er nie eigentlich populär werden kann; dazu ist sein Denken zu umfassend und tief und, was von Schiller bis Steinthal und Victor Hehn oft genug beklagt ist, der Ausdruck seiner Gedanken und darum auch ihre Erfassung im eigenen Nachdenken zu mühselig und dornenvoll. Das größte Lesepublikum werden immer die obengenannten Briefsammlungen finden; wie denn ja die 'Briefe an eine Freundin' zeitweilig geradezu ein Erbauungsbuch gewesen sind; das Arcanum seines Geistes, so weit es in seinen Schriften zugänglich ist, wird stets — er hat das selbst schon gewußt — paucorum hominum bleiben. Soll man beklagen, was nach der Natur der Dinge nicht anders sein kann? Vielmehr wollen wir uns dessen getrösten, daß schon lange, bevor die Archive ihren Segen gespendet hatten, die tieferen Geister in Deutschland die lebendige Wirkung seiner Gedankenwelt und die starken Anregungen, die sie dorther empfangen, laut und deutlich genug bekannt haben; ich nenne neben seinem Biographen R. Haym nur drei, die sich ihm in hervorragendem Maße verpflichtet fühlten, den Germanisten Müllenhoff, den Sprachforscher Steinthal und den Philologen Usener, in dessen Munde, wie seine Schüler bezeugen können, der Name W. v. Humboldts einen besonders achtunggebietenden Klang hatte.[1])

Inzwischen ist das Jahr 1910 herangekommen und mit ihm die Zentenarfeier der Berliner Universität, der eigensten Schöpfung Humboldts, der er die meisten Sorgen zugewandt hatte, an deren Entstehung und Fortschreiten er die meiste Freude erlebte, und deren Größe seinen Ruhm am lautesten verkündet, auch vielen Tausenden solcher, die sonst wenig nach ihm fragen würden. Wie Harnack aus Anlaß der Jubelfeier der Akademie, so preist jetzt der Historiker Max Lenz in seiner 'Geschichte der Universität Berlin'[2]) die organisatorischen Verdienste des Mannes, dessen hoher Beruf es war, durch den Eindruck seines innersten Wesens einzelne Seelen sowie ganze Körperschaften mit dem lebendigen Feuer wissenschaftlichen Strebens zu erfüllen. Diese Zentenarfeier erinnert zugleich an die ganze Reihe geistiger Anstöße und Bewegungen, die von der kurzen Zeit ausgegangen sind (März 1809 — Juni 1810), in der Humboldt als Chef der Sektion für Kultus und Unterricht das Bildungswesen Preußens zu leiten hatte. Es ziemt sich wohl, auch in diesen Blättern davon Notiz zu nehmen, daß man mit gewissem Rechte das Jahr 1810 auch als Geburtsjahr des neuhumanistischen Gymnasiums und zugleich des

[1]) Einen höchst schätzenswerten Beitrag über Schiller und Humboldt als politische Denker und über die Eigenart ihres deutsch-nationalen Empfindens liefert das vortreffliche Werk des Historikers Fr. Meinecke: 'Weltbürgertum und Nationalstaat', München, Oldenbourg 1908. — Steinthal hat 'die sprachphilosophischen Werke W. v. Humboldts' (Berlin 1884) in einer monumentalen Ausgabe vereinigt. — Über Müllenhoff vgl. in dieser Zeitschr. 1910 S. 275.

[2]) Vgl. Internation. Wochenschr. 1910, 16., 23., 30. Juli. — Zur Jubelfeier von 1860 erschien Köpke: 'Die Gründung der Kgl. Friedr. Wilhelms-Universität zu Berlin', mit einer praktischen Zusammenstellung urkundlichen Materials.

preußischen Oberlehrerstandes bezeichnen darf.[1]) Freilich können solche Bildungen noch weniger wie die Errichtung einer Universität als Schöpfungen eines Mannes gelten, und neben Humboldt müßten F. A. Wolf, Schleiermacher und Süvern genannt werden; auch muß man sich gegenwärtig halten, daß Humboldt schon werdende und sich entwickelnde Keime vorfand. Indessen, wenn wir uns besinnen, was die Universität Berlin in dem Jahrhundert ihres Bestehens für das deutsche Leben bedeutet hat, wenn wir daran denken, was das humanistische Gymnasium seiner Idee und Organisation nach für die Erziehung der Jugend leisten kann und soll und vielerorts bisher noch immer geleistet hat, wenn wir uns vorstellen, wie die Lehrer beschaffen waren, die den Anforderungen der deutschen Gelehrtenschule nach der Reinheit ihres Wollens und der Tiefe und Vielseitigkeit ihres Denkens und Empfindens am meisten gerecht wurden, und wenn wir nun für dies alles nach einem geistigen Typus suchen, in dem wir die wesentlichsten dieser Kräfte vereinigt finden, so können wir nicht höher greifen, als zu W. v. Humboldt. Freilich hat das Jahrhundert an den drei Geburtstagskindern sehr verschiedene Spuren zurückgelassen. Was die Universität Berlin betrifft, so dürfen wir hier nur anmerken, daß, entsprechend der Bedeutung der Reichshauptstadt, ihr Ruhm, ihre Bedeutung und ihr Einfluß gewaltig sind wie je. Auch der akademische Lehrerstand hat in gewisser Hinsicht einen großen Aufschwung genommen; an Zahl der Mitglieder und Vielheit und Disparität der Arten ungeheuer gewachsen, in seinen äußeren Lebensbedingungen, wenigstens pekuniär, gehoben und reicher mit Titeln ausgestattet — (Humboldt war mit dem 'Professor' sehr sparsam) — ist er in Provinzialvereinen zu einer Standesvertretung organisiert, und sein Standes- und Beamtenbewußtsein sind stark entwickelt. Wie es daneben mit den inneren Wandlungen steht, die er durchlaufen, mit der Stellung, die er im Bildungsleben der Nation gegenwärtig einnimmt, dies mit früheren Zuständen zu vergleichen und zu messen an den Idealen Humboldts und seiner Mitarbeiter ist nicht unsere Aufgabe. — Der Entwicklung des humanistischen Gymnasiums endlich seien nur zwei Bemerkungen gegönnt. Die richtende Zeit hat, indem sie den durch Humboldt im Bildungswesen zurückgedrängten realistischen Ten-

[1]) Das 'Edikt wegen Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts' vom 12. Juli 1810 schuf die Grundlage für die Entstehung eines akademischen Lehrerstandes. Erst durch die Forderung einer besonderen wissenschaftlichen Prüfung wird dieser gegen andere Stände, speziell den der Theologen, scharf abgegrenzt. Indem dies Edikt Gesetzeskraft bekommt und die städtischen und andere Patrone für ihre Wahlen an die neugeschaffene pädagogische Kandidatur gebunden werden, wird die Einheitlichkeit und der Staatsbeamtencharakter des Standes sichergestellt. — Auf dem IV. Deutschen Oberlehrertag zu Magdeburg hat J. Speck in seiner Rede über 'Die wissenschaftliche Fortbildung des Oberlehrerstandes' (s. Pädagog. Archiv LII 6, 329 ff.) auch auf die Bedeutung dieser Tatsachen hingewiesen. — Von einer Begründung des humanistischen Gymnasiums in dieser Zeit kann man vor allem schon deshalb reden, weil das neue Abiturientenreglement und der Lehrplanentwurf Süverns, wenn auch erst 1812 und 1813 fertiggestellt, doch schon unter Humboldt in Angriff genommen sind und seinen Geist atmen. Hierüber sei (abgesehen von Paulsen II 2, 276 ff.) schon hier auf das unten zu besprechende Buch Ed. Sprangers II 227 ff. und 238 ff. verwiesen.

denzen freie Bahn geschaffen hat, eine aus idealistischer Verstiegenheit und allzu enthusiastischem Optimismus hervorgegangene Einseitigkeit freilich mit Recht korrigiert.

Aber es scheint, daß darüber hinaus der Lebensnerv der Schöpfung jener Tage bedroht ist. Humboldt selbst würde finden, daß der utilitarisch-wohlmeinende, aber nicht eben tiefe Geist seines Vorgängers Massow mächtiger geworden sei, als der seine, und er würde, wenn er die Kinder der Zeit am Werke sähe, wohl der Verse des Prometheus gedenken: — — — 'ausgestattet Ist genugsam dies Geschlecht zur Erde. Freilich frönt es nur dem heut'gen Tage, Gestrigen Ereignens denkt's nur selten. — Selbst im Augenblicke greift es roh zu; Faßt was ihm begegnet, nicht bedenkend, Wie man's bilden möchte höhrem Nutzen. . . . Aber Lehr' und Rede, selbst ein Beispiel, wenig will es frommen. — —

Möchten sie Vergangnes mehr beherz'gen,
Gegenwärt'ges formend, mehr sich eignen!' — —[1])

II. DIE ZWEI BÜCHER EDUARD SPRANGERS

Dem in der Humboldtforschung stärker pulsierenden Leben verdanken wir nun auch zwei größere Werke von einem jüngeren Gelehrten, einem Schüler Paulsens, Eduard Spranger: 'Wilhelm v. Humboldt und die Humanitätsidee' und 'Wilhelm v. Humboldt und die Reform des Bildungswesens', dieses der vierte Band der Lehmannschen Sammlung: 'Die großen Erzieher'.[2]) Beide Werke hängen so eng miteinander zusammen, daß das zweite nicht recht verstanden und gewürdigt werden kann ohne Kenntnis des ersten; darum wird

[1]) Das Denken und Schaffen W. v. Humboldts einem größeren Publikum vertraut zu machen, ist in der Form der Anthologie auch schon früher versucht worden, so im LXIX. Bande der Nationalbibl. der deutschen Klassiker (um 1850). Bezeichnend aber für den neuen Aufschwung der Humboldt-Literatur und durchaus dankenswert ist es, wenn seit 1907 diese Bemühungen von mehreren Seiten und hoffentlich mit besserem Erfolg wieder aufgenommen sind. Wir nennen hier das handliche Büchlein von Joh. Schubert: 'W. v. Humboldt, Universalität' (als VIII. Bd. der 'Erzieher zu deutscher Bildung' in Jena und Leipzig 1907 bei E. Diederichs erschienen, 206 S., Mk. 2), das nach einer zweckmäßigen Einführung einzelne Abschnitte aus Humboldts Schriften in sachlicher Anordnung bringt (z. B. Charakterologie, Wesensbildung, Politik usw.), und besonders machen wir aufmerksam auf die letzte Erscheinung auf diesem Gebiet: 'W. v. Humboldt in seinen Briefen, ausgewählt und eingeleitet von K. Sell', Bd. VII der 'Deutschen Charakterköpfe', Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1909 (V u. 164 S., geb. Mk. 2). Hier ist die Anordnung chronologisch: Jugendzeit 1788—91, Zeit der Selbstbildung als Genosse der Klassiker —1802, Römischer Aufenthalt —1808, Staatsmann —1819, Stilleben des Denkers und Gelehrten —1829, Lebensabend nach Tod der Gattin —1835. Die Auswahl sowie die Einleitungen zu den einzelnen Perioden lassen überall die Hand des Kenners merken; der Verf. ist bekannt durch sein Werk 'Die Religion unserer Klassiker'. Die Ausstattung ist würdig, so auch die Wiedergabe des Bildnisses des alternden Humboldt hinter S. 126.

[2]) Die beiden Bücher sind, das erste 1909 (Mk. 8.50), das zweite 1910 (Mk. 3) bei Reuther & Reichard in Berlin erschienen. Druck und sonstige Ausstattung sind gediegen. Wir zitieren sie: Spranger I und Spranger II.

auch die kurze Besprechung der Bücher hier verbunden und die des ersten, grundlegenden Werkes voraufgeschickt.

Humboldt, der von sich sagen konnte: 'Ich bin den Menschen stets ein Geheimnis gewesen und habe nie verlangt ihnen zu gefallen', wirkte durch seine bloße Existenz auf die Besten, die ihm im Leben nahekamen, mit der magisch anziehenden Kraft eines Geheimnisses, und doch bekennen viele, die mit ihm umgingen, daß sie von ihm nie anders als innerlich bereichert und klarer über sich selbst geschieden seien. Sollte nicht der Umgang mit seinen Werken, die jetzt so viel besser und vollständiger zugänglich werden, auch auf uns solche Wirkung ausüben können? — Die Fülle des neuen Materials wird es zwar allein nicht tun: denn der Geist des beginnenden XX. Jahrh. ist ihm nicht günstig; so muß jeder Versuch willkommen sein, uns den Vielverkannten näherzurücken, und doppelt willkommen muß uns ein Werk sein, das die zentrale Idee, die der Humanität[1]), wie sie in Humboldts Kopf und Herzen lebte, uns in ihrem Umfang und ihrer Tiefe enthüllen möchte. Das ist keine leichte Arbeit; denn wenn auch Humboldt diese Humanität nicht bloß in sich erlebte und naturhaft mit allen Organen seiner Seele in sie hineinwuchs, sondern auch in bewußtem Ringen der Gedanken sich mühte, sie auszumessen und auszudeuten und sie den höchsten Zusammenhängen einzugliedern, so war er doch weder ein systematischer Philosoph, der es vermocht hätte, seine Gedanken in gerader Folge und lückenlosem Zusammenhang zu entwickeln, noch besaß er das Vermögen, sie als Dichter plastisch aus sich heraustreten zu lassen. So galt es denn oft in mühsamster Kleinarbeit aus Abhandlungen, Entwürfen und Briefen, auch aus nur handschriftlich vorhandenem Material die Bausteine herbeizutragen und zu behauen, aus denen sich das Gebäude zusammenfügen ließ.

Indem Humboldts philosophisches Denken von seinen Anfängen an bis 1820 auf Grund philologischer Ausschöpfung dieser Quellen entwickelt und dargelegt wird, empfangen wir eine literarhistorische Darstellung der Entfaltung seines Geistes von der Seite seiner philosophischen Überzeugungen, die uns bisher fehlte. Hier füllt Sprangers Unternehmen eine fühlbare Lücke aus, und auch für den Fall, daß neues Material und erneute Durcharbeitung im einzelnen

[1]) Zum ersten Male findet sich im Altertum 'die bewußte Tendenz zur Humanität' im Scipionenkreise und dann bei Cicero; vgl. Schneidewin: 'Die antike Humanität', 1896, und die klaren, knappen Ausführungen von Reitzenstein: 'Werden und Wesen der Humanität im Altertum', Straßburg 1907, beide von Spranger I 98 benutzt. — Die Entwicklung der Humanitätsidee in der Neuzeit von der Renaissance über Rousseau zu Herder und Goethe erörtert Spranger I 10 ff. Die Aufgabe ist: 'das Individuum in allen seinen Kräften zum Menschen emporzuläutern, das Idealische an ihm aus dem potentiellen Zustand in den aktuellen überzuführen'. Ausgangspunkt ist die Individualität, deren Existenzrecht vollwertig genommen wird, deren Einseitigkeit und Beschränkung es aber zu überwinden gilt. Diese Ausweitung des Individuums geschieht durch Assimilierung des Weltstoffes, zu der alle Seelenkräfte mitwirken. Zu der so angestrebten Universalität kommt nun als wichtigstes Moment ein drittes, geheimnisvolles, ästhetisches hinzu: ein zum Ganzen strebender innerer Bildungstrieb, der Trieb zur Totalität.

manches anders anzuschauen lehren sollte, wird seine Arbeit ein großer und wohlgelungener Wurf bleiben. Was aber noch mehr bedeutet, er hat gezeigt, daß die geistigen Werte des Humboldtschen Denkens und Wirkens innerhalb des deutschen Lebens höher einzuschätzen sind, und daß seine Wurzeln im europäischen Kulturgefüge tiefer hinabreichen, als dem Bewußtsein der heutigen Welt im allgemeinen klar ist. Dieser literarhistorische Teil bildet das größere Mittelstück der Arbeit. Es zerfällt in einen allgemeinen Abschnitt: 'Humboldts Persönlichkeit' ('Skizze seiner geistigen Entwicklung', 'allgemeine Charakteristik' und 'Humboldt als Universalist') und vier Einzelabschnitte über seine 1. metaphysischen und erkenntnistheoretischen Überzeugungen, 2. psychologischen Grundansichten, 3. ästhetischen Anschauungen und 4. Ethik. Dieses umfangreiche literar-historische Mittelstück wird von systematischen Ausführungen über die Bedeutung der Humanitätsidee als Bildungsideal[1]) und ihre Stellung in der Gegenwart eingeleitet und abgeschlossen. Der Verfasser hebt es mit besonderem Nachdruck hervor, daß er seine Aufgabe nicht erledigt sieht mit einer möglichst objektiven Darstellung des geschichtlichen Ablaufs — eine historische Arbeit ist ihm kein Ersatz für systematische Leistungen —, sondern daß es ihm ankommt auf die Herausarbeitung eines deutschen humanistischen Bildungsideals aus dem Humboldtschen Denken und auf dessen feinfühlige Anpassung an die veränderte Zeitlage. Daß Spranger dieser systematisch philosophischen oder pädagogischen Seite der Arbeit eine starke innere Teilnahme entgegenbringt, zeigt auch die ganze Betrachtungsweise des Buches. Es ist für die Doppelseitigkeit der Arbeit charakteristisch, daß ein Literarhistoriker (Leitzmann) und ein Philosoph (Paulsen) als diejenigen erscheinen, denen der Verfasser sich am meisten zu Dank verpflichtet fühlt. Paulsens Gedächtnis ist das Werk gewidmet.

Es kann nicht die Aufgabe dieser Zeilen sein, dem reichen Inhalt des Buches nach allen Seiten gerecht zu werden. Wir beschränken uns auf einen gedrängten resumierenden Überblick über das Ganze und eine etwas ausführ-

[1]) Anknüpfend an Kants Definition: 'Ideal bedeutet die Vorstellung eines einzelnen als einer Idee adäquaten Wesens', versteht Spranger S. 7 unter 'Bildungsideal' folgendes: 'Die anschauliche Phantasievorstellung von einem Menschen, in dem die allgemein menschlichen Merkmale so verwirklicht sind, daß nicht nur das Normale, sondern auch das teleologisch Wertvolle derselben in der höchsten denkbaren Form darin ausgeprägt sind.' Wenn er vorher (S. 3) über den Begriff der geistigen Bildung etwas unbestimmt sagt: 'wir ahnen, daß es eine ästhetische Geistesverfassung gibt, die der ebenmäßigen Bildung des Körpers analog ist', und an die harmonischen Linien antiker Bildwerke erinnert, so ist es vielleicht angebracht, auf eine Äußerung Humboldts zu verweisen, worin er Zivilisation, Kultur und Bildung folgendermaßen bestimmt: 'Zivilisation ist die Vermenschlichung der Völker in ihren äußeren Einrichtungen und Gebräuchen und der darauf Bezug habenden inneren Gesinnung. Die Kultur fügt dieser Veredlung des gesellschaftlichen Zustandes Wissenschaft und Kunst hinzu. Wenn wir aber ... Bildung sagen, so meinen wir damit etwas zugleich Höheres und mehr Innerliches, nämlich die Sinnesart, die sich aus der Erkenntnis und dem Gefühle des gesamten geistigen und sittlichen Strebens harmonisch auf die Empfindung und den Charakter ergießt.' ('Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus' § 4, S. 213, Steinthal.)

lichere Wiedergabe nur desjenigen Teiles, der sich mit Humboldts Ethik beschäftigt.

Humboldt selbst war stets davon durchdrungen, daß Begriff und Wort zu arm und äußerlich sind, um das organische Leben des menschlichen Geistes widerzuspiegeln. Dennoch müssen wir, um uns deutlich zu machen, mit Spranger auch seine lebendige Geistesentwicklung in ihrem natürlichen Ablaufe auf das Kreuz der Zeitabschnitte und der Schultermini der Literaturgeschichte nageln. Spranger rechnet die erste Periode, die der Jugendzeit, bis 1789; sie umfaßt das Lernen und Studieren in Berlin und Tegel, in Frankfurt a. d. O. und Göttingen.

Humboldt war eine Natur von seltenem Reichtum der Anlagen, geschaffen, die verschiedensten Anregungen und geistigen Richtungen in sich aufzunehmen, innerlich zu verarbeiten und in einer höheren Synthese zu vereinen. Die Wurzel seines Wesens liegt nach Spranger auf der sinnlich affektiven Seite des Lebens, der Empfänglichkeit für Eindrücke, der Bedürftigkeit des Gemüts nach Liebe und Hingabe, der Richtung auf Beschaulichkeit.[1]) Dieses Naturell wurde nun offenbar durch die Jugenderziehung, die er genoß, nicht begünstigt. Leitzmann hat in seiner Anzeige des ersten Bandes des Briefwechsels mit Caroline (Euphorion 1907 S. 369 ff.) überzeugend ausgeführt, daß die Steifheit und der trockene Ernst der die Erziehung leitenden Personen dem Innenleben des weichen, träumerischen Knaben nicht gerecht werden konnten. (Merkwürdig analog lagen die Verhältnisse bei seiner künftigen Braut Caroline von Dacheröden; nur daß hier der Vater der Hauptfaktor des 'Familienennuis' war.) Man hat den Eindruck, daß ein reiches und nach freier Beweglichkeit strebendes Seelenleben in spanische Stiefeln eingeschnürt werden sollte.[2]) Der Berliner Rationalismus und Nützlichkeitssinn der Jugenderzieher und Lehrer (Kunth, Engel u. a.) fand dann für Humboldt sein Korrektiv in den Kreisen des gefühlsseligen Tugend- oder Veredelungsbundes, in dessen Mittelpunkt die gefeierte Henriette Herz stand. Hier beginnt nun das Suchen und Forschen in den geheimen Regungen der Brust und der tiefe sympathetische Zug zum Individuellen, die so bezeichnend für Humboldt sind. Ein Glück für ihn, daß ihn dann drei geistige Mächte (sie hätten in dieser Geschlossenheit bei Spranger etwas schärfer hervorgehoben werden können) vor dem Zerfließen in flache Gefühlsseligkeit bewahrten: 1. die Altertumswissenschaft, die er in der Form eines vielseitigen und ästhetisch gefärbten Humanismus in Göttingen bei Heyne kennen lernte, und deren strenge Gründlichkeit ihm Fr. A. Wolf nahebrachte, 2. die kritische Philosophie Kants, der er sich schon als Göttinger Student mit zäher Energie in emsigsten Studien hingab, und 3. die Völkerkunde und Anthropologie, deren

[1]) Hier muß allerdings auf die ausgesprochene Verstandesschärfe und die Lust an logischer Betätigung, die Humboldt von Jugend an eigen waren, ergänzend hingewiesen werden, auf die zwar nicht überwiegende, aber doch starke Rationalität seiner Natur.

[2]) Natürlich ist es nicht unsere Meinung, daß die oben bezeichnete Erziehungsart in diesen und ähnlichen Fällen nur oder überwiegend schädlich gewesen sei. Sie kann im Gegenteil als Korrektiv gerade günstig gewirkt haben.

Bedeutung ihm durch den Verkehr mit Forster, sowie auf seinen Reisen aufging. Diese drei Mächte bereiten die zweite Periode vor, welche die auf den thüringischen Gütern, in Jena und auf Reisen verbrachten Jahre 1790–98 umspannt. Seinen Zusammenschluß und seine Weihe erhält das Wesen Humboldts nun durch den Bund mit einer der zartesten, edelsten und deutschesten Frauen, Caroline von Dacheröden, und durch die Freundschaft mit dem tapfersten, hochgesinntesten deutschen Dichter, mit Schiller. Auch zu Goethe tritt er nun in ein für beide bedeutsames, nahes und dauerndes Verhältnis. Wenn jemand daher diese Zeit (1790—98) als Humboldts klassizistische Periode ansprechen will, so können wir ihm nicht wehren; indessen wie arm und äußerlich ist dieser Ausdruck für den Reichtum innerer Bewegung und individuellen Lebens, den er decken soll! Dasselbe gilt, wenn man etwa den folgenden Abschnitt von 1798—1809 als den der beginnenden oder halben Romantisierung bezeichnet. Das freilich muß hier betont werden, daß wir erst durch Spranger recht eingehend erfahren, wie stark der Zug der Zeit, die erwachende romantische Bewegung, auf Humboldt gewirkt hat, wie tief er besonders in seinen römischen Jahren (1802—08) von Fichte und Schelling beeinflußt ist, wie nahe sich seine Gedanken oft mit denen Fr. Schlegels berühren, wie lebhaft er das Volkstümliche, insbesondere auch seine Deutschheit, im Gegensatz zum französischen oder italienischen Wesen empfand, wie deutlich von nun an der Zug zum Unendlichen und Ewigen, 'die Sehnsucht', in ihm sich offenbart. Die vierte Periode (1809—19), die des amtlichen Wirkens[1]), so folgenreich sie ist und so wenig seine fortschreitende Entwicklung hier stillesteht, ist für die Zwecke dieses Sprangerschen Buches nur ein Anhängsel und ein Ausklingen der dritten, weshalb er sie auch mit dieser zusammenfaßt; übrigens kommt ja das amtliche Wirken Humboldts in dem zweiten unten zu besprechenden Werke Sprangers zu seinem Rechte.[2]) Erst das Eindringen in das indische Altertum, das Studium des Sanskrit und des Kavi, die umfassende Aufnahme der sprachphilosophischen Bemühungen geben dem Geistesleben des Alternden (1820—35), wie dieser selbst Welcker gegenüber oft betont, wieder neue Impulse und zum Teil eine etwas veränderte Richtung, deren Verfolgung aber Spranger sich nicht mehr zur Aufgabe gesetzt hat.[3])

[1]) Seine Tätigkeit als Ministerresident in Rom war nicht so bedeutend und füllte ihn nicht so weit aus, um in seinem Leben durch das Amt Epoche zu machen; — damals war Rom und Selbstbildung ihm die Hauptsache.

[2]) Die Einteilung Sprangers scheint den Vorzug zu verdienen vor derjenigen O. Kittels: 'W. v. Humboldts geschichtliche Weltanschauung' (Leipziger Studien aus dem Gebiet der Geschichte VII 3, aus Lamprechts Seminar), 1901. Dieser teilt (S. 137 f.) so ein: 1. Jugendzeit 1780—90; 2. klassische Jahrzehnte 1791—1806 (wobei weder die neuen Ansätze um 1798 noch die römischen Jahre zu ihrem Rechte kommen); 3. politische Jahrzehnte 1806—20; 4. linguistische. — Im übrigen scheint doch auch Kittels Schrift durchaus der Beachtung wert, wenn auch das reiche Material nicht durchweg klar überdacht und geordnet ist. Jedenfalls danke ich ihm manche Anregung und Förderung.

[3]) Es liegt uns fern, wegen dieser geringen Berücksichtigung der sprachphilosophischen Werke und wegen des Zurücktretens des alternden Humboldt in Sprangers Darstellung gegen diesen einen Vorwurf zu erheben. Es war sein gutes Recht, die große Aufgabe nach

Wenn man davon absieht, daß Humboldt im Verkehr gewisser Kreise es oft für nötig hielt, die Reinheit und Höhe seines Denkens und die Tiefe und Zartheit seines Fühlens hinter Sarkasmen und witzelnder Kälte zu verbergen — was so manchen Zeitgenossen, wie Gneisenau und Boyen, zu falschen Urteilen über ihn verleitet hat —, so muß man gestehen, daß sein ganzes Wesen von einer wundervollen, inneren Folgerichtigkeit und geschlossenen Einheit ist, wie man sie bei so tiefen und vielseitigen Naturen in einer so mannigfaltigen Tätigkeit nur selten beobachtet. Da er nun ferner in seinem ganzen Denken und Dichten sich stets zu den letzten Fragen erhob und alles innerlich in Beziehung zueinander setzte, da er sich in seinem Handeln stets von dem Gedanken an die höchsten Zwecke alles Daseins bestimmen ließ, so kann man ihn einen Philosophen nennen, und in wie tiefem Sinne er es war, zeigen Sprangers Ausführungen über seine metaphysischen und erkenntnistheoretischen Voraussetzungen, seine Psychologie, Ästhetik und Ethik. Was wir hier über Humboldts Loslösung von der Aufklärungsphilosophie, die Einflüsse der Kantischen Erkenntnistheorie, die metaphysischen Überzeugungen vor und in seiner romantischen Zeit, vor allem, was wir über das Kapitel von der 'Chiffreschrift der Natur' ausgeführt finden, das alles ruht auf so eingehenden, liebevollen Studien, ist so wohldurchdacht, und wenn auch etwas breit, so doch stets anziehend vorgetragen, daß niemand diese Erörterungen ohne innere Bereicherung lesen wird. Insbesondere berührt es angenehm zu sehen, wie Spranger in die Tiefe gräbt, und mit feiner Spürkraft den Gedankengängen nachgeht, die aus der englischen und deutschen Philosophie und aus der Altertumswissenschaft des XVII. und XVIII. Jahrh. zu seinem Helden hinführen. Wie vor und neben ihm W. Dilthey und O. Walzel, so ist auch er mit Erfolg bemüht, die starken Impulse aufzuzeigen, die Shaftesbury[1]), der universalistische Optimist und enthu-

---

seinem Gutdünken zu begrenzen. Indessen bedeutet doch gerade für die Humanitätsidee 'Humboldt der Sprachforscher' nicht bloß das Letzte, sondern auch den Höhepunkt. O. Walzel hat einmal in einer Anzeige der Akademieausgabe (Literar. Echo IX 858) in großen Zügen ausgeführt, daß Humboldt, der die Grenzen und Mittel alles menschlichen Erkennens ergründen wollte und dies Erkennen unlöslich an das Wort gebunden sah, notwendig Sprachforscher werden mußte. Hierhin konvergieren alle Strahlen seiner Entwicklung. Darum maß er auch im Bildungswesen der sprachlichen Schulung eine so hohe Bedeutung bei, unter der Voraussetzung, daß die Lernenden 'von dem sie durchdringenden Leben ergriffen würden'. Darum beklagte er auch an Schiller, daß dieser die Sprache, die ein philosophisches und poetisches Wirken in sich vereine, für die menschliche Entwicklungsgeschichte nicht recht gewürdigt habe. — Von den Sprachstudien des alternden Humboldt sagt Spranger (I 455), 'er habe am Kleinen zu Ende gedacht, was er an innerem Besitz errungen hatte'. Hoffentlich sieht der Schüler Paulsens nicht das Sprachstudium überhaupt als etwas 'Kleines' an; Humboldts Meinung war das nie.

[1]) Vgl. W. Dilthey: 'Aus der Zeit der Spinozastudien Goethes', Archiv f. Gesch. der Philos. 1894 VII 317 ff.; O. Walzel: 'Shaftesbury und das deutsche Geistesleben des XVIII. Jahrh.', German.-Rom. Monatsschrift 1909 VII 416 ff. und 'Das Prometheussymbol von Schiller zu Goethe', in dieser Zeitschr. 1910 I 40 ff. und II 133. Seit 1900, wo die neue Ausgabe von Shaftesburys Characteristics durch Robertson erschien, ist auch in Deutschland das Interesse für ihn immer stärker geworden. Auch dieses Jahr brachte zwei Über-

siastische Erneuerer Platons, dessen Kenntnis besonders durch Wieland und Herder vermittelt wurde, der Gedankenwelt des Neuhumanismus gegeben hat. Ebenso fruchtbar sind die Erörterungen über J. J. Winckelmanns und Ph. Moritz' ästhetische Betrachtungsweise ('von der bildenden Nachahmung des Schönen'). Wir bedauern, aus Mangel an Raum auf diese Abschnitte des Buches nicht näher eingehen zu können, und wenden uns, um wenigstens eine Probe von der Darstellungsweise Sprangers zu geben, seinem fünften Abschnitt, dem über die Ethik, zu, dessen Inhalt wir, soweit es tunlich ist, mit des Verfassers eigenen Wendungen wiedergeben (Spr. I 395 ff.).

Ausgehend von Schillers Satz: 'Es gibt zwar kein moralisches, aber es gibt ein ästhetisches Übertreffen der Pflicht', erinnert Spranger daran, daß für Humboldt so gut wie für Schiller in der höchsten Geistesverfassung das ästhetische und ethische Moment notwendig aneinander gebunden sind. Zugleich bekennt er — wir fügen hinzu: durchaus im Sinne Humboldts —, daß er geneigt ist, der Ethik hier das Übergewicht zu gönnen, weil er von seiten der bloßen Ästhetik eine Irreführung befürchtet. Diese Verknüpfung des Ethischen mit dem Ästhetischen erfolgt nun durch Eingliederung der Vernunftidee in die Bedingungen der empirischen Wirklichkeit. Kant, von dem ja Humboldt seit seiner Göttinger Zeit ebenso wie Schiller ausgeht, und an den hier deshalb anzuknüpfen ist, findet sein methodisches Prinzip der Ethik in dem absoluten Verpflichtungscharakter der sittlichen Maximen, die auf keinerlei Glückseligkeitswerte bezogen werden dürfen. Während die Aufklärung die Tugend philanthropisch in vertrauliche Nähe rückte und aus ihr ein tägliches Gebrauchsmittel machte, während die Geniemänner und Sentimentalitätskreise sie an das Gefühl und seine Launen auslieferten, zeigt Kant — und das gerade empfindet Humboldt deutlich als sein Verdienst — die ethische Wertung in ihrer wahren Würde und hebt sie aus der Sphäre der Nützlichkeit und Liebenswürdigkeit in die der Erhabenheit empor. Indem nun aber, so fährt Spranger fort, Kant, der zu stoischer Haltung erzogen war und sich vor den Dingen dieser Welt hütete, in aller Empfänglichkeit etwas Pathologisches, eine Art von Selbstwegwerfung, zu sehen gewohnt war, trennen sich die Wege der Neuhumanisten, der Anhänger der ästhetischen Erziehung, von ihm: sie geben sich vielmehr, so besonders Humboldt, der Fülle des Lebens mit empfänglicher Freude und reizbaren Organen hin, bereichern so ihr Selbst und suchen es zum Universum zu erweitern.[1]) Während sie aber die Welt sich assimilieren, ohne ihre Innerlichkeit aufzugeben, gewinnt jene für sie ethische Bedeutung. Humboldt glaubt nicht, daß Empfänglichkeit und Autonomie einander ausschließen; daraus folgt, daß er nicht länger an der ethischen Bedeutung des menschlichen Triebsystems vorbeigehen konnte. Hier greift Spranger auf die Arbeit der englischen Moral-

setzungen des 'Briefs über den Enthusiasmus' und 'der Moralisten' (K. Wollf, Jena). Vgl. auch A. Heubaum: 'Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des XVII. Jahrh.' Bd. I: 'Das Zeitalter der Standes- und Berufserziehung', Berlin 1905, S. 284.

[1]) Auf die 'Sehnsucht' und den 'faustischen Zug' in Humboldt, den man nur richtig verstehen muß, weist nachdrücklich und treffend Kittel hin, a. a. O. S. 6 ff.

philosophen und ihre Analyse des sittlichen Bewußtseins zurück, auf Shaftesbury, Ferguson, Ad. Smith u. a. Zentrum des Menschen ist ihnen sein zur Reflexion erhobenes Triebsystem, und in diesem ist der sittliche Vorgang zu suchen. Indem Kant, um die Reinheit des Begriffes zu wahren, diese naturhafte sinnliche Sphäre nicht zum Ethischen rechnet, sondern ein allen Trieben überlegenes intelligibles Vermögen im Menschen annimmt, eine als Freiheit ins Bewußtsein tretende Vernunft, hat er freilich die Mediatisierung aller anderen Werte unter diesen höchsten verlangt, aber nicht erörtert, wie nun der formal beschriebene Vorgang verläuft, und welche Gestalt in unserem Kultur- und Geschichtskreise der höchste ethische Wert annehmen kann. Hier ist nun die Stelle, wo Humboldts Freund Jacobi einsetzt, indem er fragt: 'Sind edle, ursprüngliche Neigungen unserer Seele ausreichend zur Sicherung unserer Moralität, oder bedarf es dazu einer eigenen Disziplin durch Grundsätze?' Und so gern auch seine Sehnsucht die erste Frage bejahen möchte, die sittliche Erfahrung — das springt schließlich aus den Erlebnissen seiner Romanhelden heraus — lehrt das letztere. Indem er nun so, auf dem Grund der Triebmoral fortbauend, einen höchsten auf das Ethische gerichteten Instinkt vernünftiger Wesen annahm, glaubte er hierin die Erklärung des kategorischen Imperativs zu finden.

Was nun den jungen Humboldt betrifft, den seit 1788 eine intime Freundschaft und ein gedankenreicher Briefwechsel mit Jacobi verband, so nimmt er eine selbständige Position zwischen Kant und Jacobi ein. So wenig er sich mit dem praktischen Teile Kants, besonders mit dem Radikalbösen, befreunden kann, so tief ist er doch vom ethischen Selbstzweck des Menschen durchdrungen, und so sehr er mit Jacobis Allwill sympathisiert, so deutlich erkennt er, daß auf Vollkommenheitsinstinkte und seufzerhafte Gottesahnungen keine wissenschaftliche Moral zu gründen ist. Für den Humboldt dieser Zeit liegt der Zweck des Menschen in seiner inneren Bildung[1]), und zwar so, daß seine Sinnlichkeit und Empfänglichkeit nicht erstickt, sondern individuell gestärkt werden sollen, und daß die prästabilierte Harmonie zwischen dem Sinnlichen und Sittlichen auf ästhetischem Wege herauszuarbeiten ist. Aber wenn er auch nicht, wie Kant, an ein naturnotwendiges Kampfverhältnis zwischen sinnlichen Neigungen und sittlichem Sollen glaubt, so läßt er dies doch als eine mögliche Form ethischer Geistesverfassung bestehen und gelangt so — unabhängig von Schiller, aber ähnlich wie dieser — zu den beiden ethischen Typen der moralischen Stärke und der moralischen Güte, der erhabenen und der schönen Seele. Das Gefühl der Unangemessenheit der menschlichen Kräfte zum moralischen Gesetz ist dadurch zu mildern, daß man dem Menschen das ethische Verhältnis unter der ästhetischen Idee der Erhabenheit darstellt. Das Schönheitsgefühl soll dazu dienen, mannigfaltige Anwendungen für das moralische Gesetz auf den in den Trieben gegebenen Stoff zu finden. Damit hängt es zu-

[1]) Daß er diese in besonders hohem Sinne faßte und mit ihr Ernst machen wollte, ist ja der eine Grund, der ihn im Mai 1791 bewog, seine erste amtliche Stellung (seit Januar 1790 als Referendar am Berliner Kammergericht) vorläufig aufzugeben.

sammen, wenn Humboldt in der 'Skizze über die Griechen' die Wichtigkeit des psychologischen Studiums der Individualitäten auch für den Ethiker hervorhebt. Da er die Individualität als ein Sein von selbständigem Werte ansieht — und hier rühren wir an den innersten Kern seiner Gedankenwelt —, nicht als etwas durch Begriffe Faßbares, so ist ihm auch das wirkliche Sittliche immer und notwendig ästhetischer Natur, weil es immer und notwendig das allgemeine Gesetz in einer konkreten Anschauung darstellt. Dieser Gedanke führt zu der Konsequenz, daß die Normativität eines ethischen Standpunktes wie die einer künstlerischen Schöpfung nicht a priori demonstrierbar, sondern nur damit gegeben ist, daß ein solcher Mensch einmal da ist.[1]) Aber diese ethische Typisierung nahm bei Humboldt nun noch eine besondere Gestalt an: das psychologische Problem der Individualität ging für ihn von der polaren Erscheinung des Geschlechtsgegensatzes aus; der Natur des Weibes entspricht als ethischer Typus die Tugend aus Neigung, der des Mannes die aus Charakter. Diese beiden physisch und moralisch einseitigen Organisationen erhalten in der ästhetischen Ausbildung ihre ideale Gestalt.

Worauf beruht nun die Überzeugung von der Möglichkeit, die moralische Individualität mit den allgemeinen Forderungen der Moral zu versöhnen? Die Antwort liegt bei Humboldt in dem optimistischen Glauben an das positive Zusammenfallen von Naturnotwendigkeit und Vernunftfreiheit, in der Überzeugung, daß die moralischen Bildungsgesetze schließlich nichts anderes seien als letzte Fortsetzungen und höchste Sublimierungen des in der Natur waltenden organischen und künstlerischen Bildungstriebs. Daß auch in diesem Punkte sich Humboldt mit Schellings Identitätsphilosophie begegnet, hebt Spranger mit Nachdruck und mit Recht hervor. — Wenn Kant in der Lehre vom 'intelligiblen Charakter' die Philosophie in den Tiefen der menschlichen Brust isolierte und zugleich die sittliche und die triebhafte Seite seiner selbst nur als Dualität empfand, so verwandelte sich den Neuhumanisten Goethe, Herder, Schiller und Humboldt jener Dualismus mehr oder weniger in einen naturalistisch-mystischen Monismus. Aber vom Ich gingen sie alle aus, vom Ich, das in seinen ethischen Erfahrungen und in seinem Handeln sich selbst entdeckt und darin zugleich den höchsten eigentlichen Wert der Welt erfährt.

Wir kommen zum Schluß. Wenn Humboldt von Schillers Dichtergeist sagen konnte, daß er Kant mit Goethe verknüpfe, weil er die Selbsttätigkeit der Idee mit der Empfänglichkeit für den Stoff vereine, so gilt von seiner Ethik, daß sie Kant und die Griechen in einem humanistischen Geiste verbindet.

---

[1]) Man vergleiche, was Humboldt später rückschauend in seiner 'Vorerinnerung zu dem Briefwechsel mit Schiller' von diesem sagt: 'Schiller fand seinem Ideengange nach die sinnlichen Kräfte des Menschen (bei Kant) teils verletzt, teils nicht hinlänglich geachtet, und die durch das ästhetische Prinzip in sie gelegte Möglichkeit freiwilliger Übereinstimmung mit der Vernunfteinheit nicht genug herausgehoben. So geschah es, daß Schiller, als er zuerst Kants Namen öffentlich aussprach, in «Anmut und Würde» als sein Gegner auftrat'. Hierin spiegelt sich auch Humboldts eigener Standpunkt, den er unabhängig von Schiller gewonnen hat, wider.

Es ist eine natürliche Begleiterscheinung des zunehmenden Alters, daß (besonders in den Briefen an Charl. Diede) in dieser Verbindung der stoische Zug stärker und stärker hervortritt; und gleichzeitig bemerken wir beim alternden Humboldt — doch wohl nicht unabhängig von der Gesamtrichtung des Zeitalters — eine deutliche Wendung zum Christlich-Religiösen. Nur mit einem Worte weisen wir hier auf das auch von Spranger (I 414) zitierte Fragment hin: 'Über das Verhältnis der Religion und der Poesie zu der sittlichen Bildung', das, wohl nach 1820 entstanden[1]), einer in religiöser Beziehung positiveren, in ästhetischer resignierteren Grundüberzeugung entspringt.

Nachdem wir so die Gedankenentwicklung des ersten Werkes an einem wichtigen Punkte durch einen gedrängten Überblick erläutert haben, wenden wir uns zu dem zweiten Buche unseres Autors, das in der Sammlung 'Die großen Erzieher' Humboldt als Reformator des Bildungswesens behandelt.

In welchem Sinne Humboldt unter 'die großen Erzieher' gehört, sagt Spranger (II 53) mit den Worten: 'Die Idee der Selbstbildung hatte ihn mit der ganzen Kraft des platonischen Eros ergriffen, und das Streben, fremde Seelen zu bilden, trat dahinter zurück. Das heißt aber: er hatte den höchsten Gipfel des Erziehungsgedankens überhaupt erfaßt, die Idee der in sich zur eigenen harmonischen Schönheit gereiften Persönlichkeit, deren Wirkung darauf beruht, daß sie da ist und sich der Anschauung darbietet', und weiter mit Humboldts eigenen Worten an Forster: 'Jeder Mensch muß in das Große und Ganze wirken; nur was dies Große und Ganze genannt wird, darin liegt meinem Gefühl nach so viel Täuschung. Mir heißt in das Große und Ganze wirken: auf den Charakter der Menschheit wirken, und darauf wirkt jeder, sobald er auf sich und bloß auf sich wirkt.' — Dem Charakter aber der Sammlung, in der schon J. Paul, der Verfasser der Levana (von Münch), Aristoteles (von Willmann) und Pestalozzi (von Heubaum) behandelt sind, und der die Betrachtung der Persönlichkeit und der Systeme der 'großen Erzieher' fordert, sucht Spranger gerecht zu werden, indem er in einem ersten Abschnitte in klaren Zügen mit Berufung auf sein früheres Werk Humboldts Leben und Weltanschauung schildert, sodann in einem zweiten die Organisation der Verwaltungsbehörden in Preußen (1808 und 09), speziell der Sektion für Kultus und Unterricht[2]), und in einem dritten, wichtigsten Abschnitt Hum-

[1]) Zuerst veröffentlicht von Alexander v. Humboldt in der (oben S. 551[1]) erwähnten Ausgabe der Sonette. Jetzt auch: Akademieausgabe VII 2, 656 ff.

[2]) Über die Vorgeschichte derselben in Kürze nur folgendes (nach Spranger II 69 ff.): Das geistliche Departement, das ursprünglich das Schulwesen mit einschließt, ist noch unter Friedr. d. Gr. ein Teil des Justizministeriums; in sich aber ist es ein loses Bündel von Behörden und Geschäftskreisen, ein unorganisches Durcheinander, wobei weder die Teilung nach Provinzen noch die nach Fächern konsequent durchgeführt ist. Um Ordnung zu schaffen und eine einheitliche technische Leitung des Unterrichts zu ermöglichen, wurde von Zedlitz 1787 das Oberschulkollegium ins Leben gerufen, das aber, da es ihm nicht gelang, das ganze Schulwesen unter sich zu bringen und dieses dem geistlichen Einfluß sowie den lokalen Gewalten zu entziehen, unter Wöllner und dessen Nachfolger Massow

boldts Schulreform nach ihren leitenden Grundsätzen darlegt. Ein vierter Abschnitt bringt die Fortführung seiner Tendenzen durch Süvern, Bernhardi u. a.

Vorausgeschickt ist eine Darlegung der pädagogischen Zustände und Strömungen um die Wende des XVIII. Jahrh. mit Bezugnahme auf das Heubaumsche Werk: 'Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des XVII. Jahrh.' Bd. I: 'Das Zeitalter der Standes und Berufserziehung', Berlin 1905. Spranger, der schon in einer früheren Schrift J. J. Rousseau behandelt hat, knüpft auch hier an den Emile an, als an das 'Evangelium der Lebenstotalität', das in der Natur die lebenschaffende Macht und im Menschen ein Ganzes von mannigfachen seelischen Kräften suchen lehrt, in dem die ganze Lebensfülle wirksam sei, und wodurch der Mensch aus einem Mittel der Kultur zu ihrem Mittelpunkt werde. Er zeigt, wie in Deutschland diese Rousseauschen Gedanken, mit Leibnizens und Shaftesburys Ideenwelt verbunden, das Ideal der Perfektibilität bei Herder hervorriefen. Während der pädagogische Enthusiasmus auf der Höhe des Geisteslebens weiter zu den deutschen Idealisten führt, findet in den Niederungen die Auseinandersetzung mit den tatsächlichen Erziehungsverhältnissen statt. Rousseaus wahre Ansichten haben Gestalt gewonnen im Neuhumanismus und in Pestalozzi, während 'die Philanthropisten den Strom des Erziehungsidealismus in ein flaches Delta ausbreiten' und sich mehr nur das Technische und Äußerliche der Rousseauschen Pädagogik aneignen. Sie verbinden damit das Erbe der Aufklärung: Lebensnähe, Vernünftigkeit und Ungeschichtlichkeit. — Wie nun diese beiden großen Bewegungen, der Neuhumanismus und Pestalozzis Methode, die beide das Leben in freiem und universalem Sinne fassen, mögen sie auch in noch so verschiedenen Sphären wurzeln, doch miteinander und mit der deutschen idealistischen Philosophie verschmolzen, und so eine neue höhere Stufe des deutschen Erziehungswesens vorbereiteten, dies zu erweisen betrachtet Spranger vor allem als Aufgabe seines Buches; denn erst von diesem Standpunkte aus können wir das Werk Humboldts geschichtlich verstehen und würdigen. Freilich muß noch die von der französischen Revolution ausgehende, aber auch schon vom deutschen Idealismus eingeleitete Bewegung hinzugenommen werden, durch welche dieses ursprünglich individualistische Bildungsideal, dessen Entwicklung über Leibniz, Shaftesbury und Rousseau zu Schiller und Humboldt führt, staatliche und nationale Elemente in sich aufnimmt und so die Idee der vom Staate zu leistenden Nationalerziehung in Deutschland befestigt. (Fichte!) In der Atmosphäre der Stein-Hardenbergschen Reform ist auch Humboldt, indem er an seinem Teile selbst daran mit-

den Wirrwar innerhalb des geistlichen Departements noch vergrößerte. Dieses selbst kam nach einer durch die Katastrophe von 1806 veranlaßten Übergangszeit infolge der Steinschen Verwaltungsreform von 1808 an das neu geschaffene Ministerium des Inneren, welches vier Haupt- und zwei Nebensektionen (Spranger II 79) umfaßte. In der 3. Hauptsektion waren unter einem Geheimen Staatsrat als Chef die Abteilungen für den Kultus und öffentlichen Unterricht verbunden. Für diesen Posten hatte Stein selbst Humboldt empfohlen. Dieser war zugleich Chef der gesamten Sektion und Leiter des Unterrichts. Den Kultus leitete unter Humboldt Nicolovius.

arbeitete, der Gedanke der Volksbildung in seiner grundlegenden Bedeutung aufgegangen.

So viel, um den historisch weitgespannten Gedankenzusammenhang zu zeigen, dem Spranger hier wie in seinem andern Buche das vorliegende Problem eingliedert. Da wir dem Inhalt des Buchs in dieser Anzeige nicht ausführlich nachgehen können, so heben wir nur noch einzelne wichtige und neue Ergebnisse aus den folgenden Abschnitten hervor. Es überrascht zunächst ganz besonders, in Humboldt, der noch 1804 Pestalozzis Bestrebungen mit Mißtrauen gegenüberstand, nun einen energischen Fürsprecher seiner Reform zu finden.[1]) Nicht bloß, daß er seinen die Kultusabteilung leitenden Mitarbeiter Nicolovius, der schon lange die Ideen seines Freundes Pestalozzi beförderte, gewähren ließ; er hat auch, wie seine private und amtliche Korrespondenz beweist, an ihrer Verbreitung in Preußen persönlichen Anteil genommen. Überhaupt ist es ein Verdienst Sprangers, daß es ihm gelungen ist, das, was bisher von Humboldts persönlicher Teilnahme an der Schulreformarbeit in engerem Sinne (und zwar für Elementarschulen sowie für Gymnasien) mehr behauptet und geglaubt, als aktenmäßig bewiesen war, — daß er diese etwas vagen Vorstellungen durch glückliche Aktenfunde nunmehr sicher begründet hat. Es handelt sich hierbei um eigenhändige Aufzeichnungen Humboldts, die bisher ungenutzt in den Archiven geruht haben, also auch in Bd. X und XI der Gesamtausgabe noch nicht veröffentlicht sind. Wenn es nun auch nach wie vor nicht möglich ist, den Anteil des Sektionschefs an der Organisationsarbeit von dem seiner Helfer, z. B. Nicolovius' und Süverns, durchaus rein zu scheiden, so wächst doch unsere Achtung vor der Vielseitigkeit, dem persönlichen Eifer und der eigenen Arbeitskraft des Mannes auf Grund dieser neuen Funde ganz ungeheuer.[2])

Je deutlicher nun aber wird, daß die pädagogischen und schulpolitischen Maßnahmen der Sektion nicht bloß Humboldts Namen tragen, sondern auch seinem eigenen Denken entstammen, desto interessanter wird das Problem, das uns ihre gewaltsam zentralisierende, verstaatlichende, das amtliche Prüfungs- und Berechtigungswesen fördernde Tätigkeit stellt. Scheint dies Verfahren nicht den früheren individualistischen, die Wirksamkeit des Staates einschränkenden Tendenzen Humboldts zuwiderzulaufen? — Schon P. Cauer hat seinerzeit, als er

[1]) Vgl. Humboldts Brief an Goethe aus Rom 1804 in 'Goethes Briefw. mit W. und A. v. Humboldt', herausg. von Geiger, Berlin 1909, S. 190 f. — K. Muthesius, Goethe und Pestalozzi, Leipzig 1908, S. 87 ff. — Spranger II 65 ff. und 146 ff.

[2]) Spranger selbst äußert sich darüber in der Vorrede S. IX: 'Im Auftrage der Königl. Preuß. Akad. der Wissensch. unternahm ich eine Nachprüfung der von Br. Gebhardt bereits durchforschten und zum Teil publizierten archivalischen Materialien. . . Zu meiner Überraschung öffneten sich mir für die Jahre 1809—10 allein zwei neue, bisher unbeachtete Quellen: aus dem Ministerium des Inneren bewahrt das Geh. Staatsarchiv in Berlin die Generalverwaltungsberichte Humboldts an seinen vorgesetzten Minister Dohna, und im Zentralbureau des Kultusministeriums fand ich u. a. einen Aktenband mit den wichtigsten, zum Teil eigenhändigen Dokumenten für Humboldts Schulreform, die bisher noch nirgends verwertet sind. Darunter verdienen besondere Beachtung zwei ausgeführte eigenhändige Entwürfe Humboldts, die ich im folgenden als «Königsberger und Litauischen Schulplan» zitiere.'

die Herausgabe der politischen Jugendschrift Humboldts durch seinen Vater besprach[1]). Anstoß daran genommen, daß der einst (1791 und 92) so individualistisch und liberal gesinnte Humboldt als Leiter der Sektion dem staatlichen Zwang, der Monopolisierung der Bildung, so sehr vorgearbeitet habe.[2]) Spranger hebt nun richtig hervor, daß der staatliche Zwang damals heilsam war, weil die Sektion tatsächlich den obwaltenden Zuständen und dem Durchschnittsniveau der Zeit gegenüber den höheren Standpunkt vertrat. Auch sollte nach Humboldts Ideen, so sehr er damals die Prüfungen begünstigte, im Prüfungswesen ein durchaus liberaler Geist herrschen, wobei es nur zweifelhaft bleibt, wie die Examinatoren den von Humboldt und Süvern an sie gestellten Anforderungen in Hinsicht auf Feinfühligkeit und Ahnungsvermögen (worüber man bei Spr. II 101 und 232 f. nachlesen mag) in der beschränkten Wirklichkeit genügen sollten. — Was aber die auch von Cauer getadelten Uniformierungsbestrebungen auf dem Gebiete der Schulbildung anlangt, ihren Kampf gegen die schon damals emporstrebenden höheren Bürger- und Realschulen, die dem Nährstand in Gewerbe und Technik dienen und darum von den alten Sprachen nur das Latein in beschränktem Maße treiben wollten, so ist allerdings von unserem heutigen Standpunkte aus die Schroffheit befremdlich, mit der Humboldt derartigen realistischen Tendenzen entgegentrat, während ein Teil seiner Mitarbeiter, so z. B. auch Fr. A. Wolf, sie in gewissen Grenzen beförderten. Humboldt fürchtete von ihnen das Eindringen utilitaristischer Zwecke, das Herabsinken der Allgemeinbildung zur Berufsbildung, und er glaubte durch sie die Konsequenz und Einheitlichkeit seines aus dem Gedanken des Neuhumanismus und der idealistischen Philosophie hervorgegangenen Systems gefährdet. Dem Bedenken, daß alljährlich zahlreiche Schüler aus den Gelehrtenschulen vorzeitig (etwa nach der Tertia) ausscheiden mußten, um ins praktische Leben überzugehen, und daß diese dann den Kursus im Griechischen in der Mitte ab-

[1]) 'Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen', Breslau 1851 (Ed. Cauer). Jetzt in der Akademieausgabe I 97—254.

[2]) Vgl. hierzu oben S. 553. Es handelt sich 1. um Beschränkung des Einflusses und der Rechte der Patrone und lokalen Instanzen, 2. um konsequente Durchführung der Examina (für Abiturienten und pro fac. doc.) und besonders eines einheitlichen Unterrichtsplans; hierin ist auch das sog. 'Gymnasialmonopol' als Folgeerscheinung enthalten. — Vgl. P. Cauer, Staat und Erziehung, Kiel und Leipzig 1890, S. 60 ff. — Die, welche dem Staatsmann von 1809 und 10 den jugendlichen Denker von 1791/2 entgegenhalten, sollten folgendes bedenken: 1. Jene Jugendschrift hatte zum erlebten Hintergrund die 'Ära Wöllners'; vgl. Spranger II 72. Sie ist ein Ausschlagen des Pendels in entgegengesetzter Richtung. 2. Daß Humboldt dies selbst empfand, geht nicht bloß aus dem Umstand hervor, daß er die Schrift nie ganz drucken ließ, sondern auch aus den auffallend stark betonten Kautelen, mit denen er (S. 237) den Gedanken der Ausführbarkeit seiner Ideen umgab. Er war sich bewußt ein fernes Ideal zu zeichnen. 3. Das Preußen von 1809 war nicht das von 1791. Dies mit Beziehung auf Humboldts politisches Denken auszuführen, ist hier nicht der Ort. Wohl aber scheint hier die Bemerkung am Platz, daß es possierlich ist zu sehen, wie manche nur aus der halb verstandenen Tendenz dieser Schrift sich ein Urteil über den ganzen Humboldt bilden und ihn — je nach ihrem Parteistandpunkt — entweder gerührt in die Arme schließen oder mit Verachtung von seiner 'staatsverneinenden Gesinnung' reden.

zubrechen gezwungen waren, ohne den rechten Nutzen von ihrer Arbeit zu haben, diesem Bedenken, dem die Errichtung jener Realschulen begegnen sollte, trat Humboldt mit seiner hohen Auffassung von der Bedeutung des Sprachunterrichtes für die 'formale Bildung' entgegen. Wie tief dieser Begriff damals von den leitenden Männern im Unterrichtswesen gefaßt wurde, ist besonders lehrreich bei Spranger (II 134 f.) nachzulesen.[1]) Wir weichen aber darin etwas von ihm ab, daß wir die richtige sprachliche Schulung, die sich nicht auf die Schulgrammatik beschränkt (so wenig sie ihrer entraten kann), sondern im Sinne der Sprachwissenschaft diesen Unterricht vertieft, lebendig macht und nach der philosophischen Seite erweitert, daß wir diese sprachliche Schulung ebenso hoch bewerten wie Humboldt. Freilich hindert uns das nicht, es zwingt uns vielmehr gerade, bei der Höhe und Würde der Aufgabe anzuerkennen, daß ein solcher Sprachunterricht nur die Sache weniger auserlesener Lehrer und Schüler sein kann. Es war doch wohl eine idealistische Überspanntheit, auf diesen Gedanken die Abweisung berechtigter praktischer Forderungen zu gründen, eine allzu erhabene Lebensansicht, denkbar und haltbar nur im Zeitalter des deutschen Idealismus und der Freiheitskriege, wie denn auch die folgenden Jahrzehnte in langsamem aber sicherem Fortschreiten dem Realschulgedanken in Deutschland Raum geschaffen haben. Die Zeiten freilich, in denen unser Bildungswesen unter dem fortwirkenden Einfluß Humboldts und seiner Nachfolger (im Geiste) stand, haben — und das sollte man nie vergessen! — in Deutschland einen unvergleichlichen und unerwarteten politischen, gewerblichen und kommerziellen Aufschwung eingeleitet und heraufgeführt. Sie haben allerdings zugleich eine Saat des Übelwollens und Mißtrauens gegen die humanistische Gymnasialbildung aufschießen sehen, die den kostbaren Weizen edlerer Gesinnung zu ersticken droht.[2])

[1]) Was II 164 über den 'Stil der Fichte, Süvern, Schleiermacher' gesagt ist, können wir nicht billigen; auch erscheint 'formale Bildung' hier in einem engeren Sinne als sonst. — Sprangers Stil verdient — wir merken dies gerne an — fast durchweg das ihm schon mehrfach gezollte Lob. Ein paar Kleinigkeiten sind leicht zu beseitigen: II 239 (Zeile 13) soll es wohl heißen 'in der griechischen Sprache'. 237 ist die erste Zeile nicht in Ordnung. 223 (Anm. 2) steht 'ionischen' und 249, 9 'jonischen Schriftst'. Ist in beiden Fällen nicht bloß 'Homer' gemeint? — S. 199 Z. 8 v. u. ist doch 'seinen eignen' vorzuziehen. Dies nur als Proben genauer *ἀνάγνωσις*!

[2]) Die Gründe für Humboldts vorzeitiges Ausscheiden aus dem Ministerium (23. Juni 1810), worin er mit erstaunlicher Schaffenskraft, in schöner Eintracht mit seinen Räten und getragen von dem Beifall der Urteilsfähigen, so Großes geleistet hatte, sind nach Br. Gebhardts Vorgang von Spranger II 88 ff. richtig dargestellt. Sie liegen in seiner Stellung zu den Ministern, in seinen damals erfolglosen Kämpfen für die Verselbständigung seines Ressorts und Einrichtung des Staatsrats. Als Unterton klingt durch das Bedenken gewisser Kreise gegen Humboldts freie Stellung zum Konfessionalismus. — P. Cauers Äußerung (a. a. O. S. 63), Humboldt habe seine Stellung aufgegeben, weil er 'den Widerspruch zwischen seiner eigensten Natur und der Dienstpragmatik, die ihn ergriffen hatte', zu schwer empfunden habe, wird dem Geiste, in dem Humboldt sein Amt geführt hat, nicht gerecht und findet in den Tatsachen keine Stütze. — Übrigens bemerkt Spranger II 99 mit Recht, daß die Schaffung eines selbständigen Kultusministeriums (1817) auf Humboldts

III. HUMBOLDTS GRIECHENAUFFASSUNG UND DIE MODERNE FORSCHUNG

Wir wenden uns nun zu denjenigen Erörterungen Sprangers, die über die rein geschichtliche Aufgabe hinausgehen und sich auf dem Gebiete der Kritik unseres Bildungswesens, speziell des humanistischen Ideales, bewegen. — Das volle Verstehen eines früheren Standpunktes, so sagt er, dient zur Klärung unserer eigenen Anschauungen. 'Diese Wirkung historischer Schriften ist gleichsam ihr ätherischer Teil, weil sie ungreifbar das Gewebe unserer geistigen Organisation beeinflußt.' Spranger hofft, daß von seiner Darstellung Humboldts eine solche belebende Wirkung ausgehen werde. Der Gedanke eines deutschen humanistischen Bildungsideals hat ihm als das vorgeschwebt, das wir gewinnen oder richtiger wiedergewinnen müßten. Am Ende seines größeren Werkes spricht er es geradezu aus, daß er das Schlußwort 'vielleicht' ganz dem Problem des humanistischen Gymnasiums, das aus dem Geiste der Zeit Humboldts hervorging, hätte widmen sollen. Wir möchten daher erfahren, wie ein Mann, der so tief in die Grundlagen des heutigen deutschen Bildungswesens eingedrungen ist, die Entwicklung der höheren Lehranstalten beurteilt, und welche Resultate er aus seinen historischen Studien für die Gegenwart zieht. — Wie Spranger sein größeres Buch dem Andenken Paulsens gewidmet hat, so ist er in dem zweiten Werk gewissermaßen dessen Nachfolger geworden, insofern ursprünglich Paulsen diesen Band der Sammlung hatte schreiben wollen; denn er sah, wie Spranger sagt, in Humboldts Bildungsideal Momente, die, auch losgelöst vom 'neuhumanistischen Griechenglauben', ihr bleibendes Recht bewahrten. Sein letztes Streben war, die innere Einheit, individuelle Freiheit und allseitige Regsamkeit dieses Ideales dem Realgymnasium und der Oberrealschule aufzuprägen.[1])

Was diese letzten beiden Schultypen betrifft, so äußert sich Spranger selbst am Ende seines Hauptwerkes (S. 500) folgendermaßen: 'Es ist gewiß, daß die sogenannten realistischen Anstalten nur a potiori so heißen können. Auch sie

positive Saat zurückgeht. So ist die Berechtigung des von ihm verfochtenen Standpunkts schon sieben Jahre nach seinem Austritt anerkannt. — Vgl. auch M. Lenz, Internationale Wochenschr. 30. Juli 1910 S. 975 ff.

[1]) Weshalb Paulsen in der Lehmannschen Sammlung sich gerade Humboldt als 'großen Erzieher' erkoren hatte, wird nicht jedem sofort verständlich sein. Spranger erklärt dies im Vorwort VII ff. so: 'Jahrelang hatte er (P.) die Berechtigung (l. Gleichberechtigung) der realistischen Bildung verfochten . . . 1900 wurde verwirklicht, was das Ergebnis seiner Studien und das Ziel seiner schulpolitischen Stellungnahme gewesen war (nämlich die Beseitigung des durch Humboldt und die Seinen begründeten Vorrechts des Gymnasiums). Das Recht der modernen naturwissenschaftlich-realistischen Bildungswege war anerkannt. Sofort wandte sich nun sein ganzes Interesse dem Bestreben zu, die neue Schulform auch . . . mit dem gleichen humanistischen Geiste zu erfüllen, auf dem die Kraft des alten Gymnasiums beruht hatte.' Man weiß — auch Speck in seinem oben genannten Vortrag (S. 358) hat daran erinnert —, daß Paulsen trotz der großen Erfolge der Schulreformbewegung die Entwicklung des höheren Schulwesens in den letzten Jahren nicht in sehr rosigem Lichte gesehen hat. Auch Spranger vermißt noch das deutsche humanistische Bildungsideal der Realanstalten und spricht sich (Histor. Zeitschr. CIV 320 f.) noch unzufriedener aus. Also eine Enttäuschung! Wo liegen die Gründe dafür?

müssen — wenn sie Bildungsanstalten sein wollen — eine humanistische Geistesverfassung als Ideal aufstellen. Es wäre eine beschämende Tatsache, wenn der deutsche Geist dies noch nicht aus eigenen Mitteln bestreiten könnte. Zu diesem Zweck aber darf der Lehrplan nicht aus lauter einzelnen «wissenswerten» Realien zusammengesetzt sein, sondern er muß sein Zentrum in der deutschen Humanitätsidee haben, wie unsere Klassiker sie bieten.' Spranger bemerkt weiter, daß Lehrer, die rein philologisch oder rein naturwissenschaftlich positivistisch ausgebildet sind, nicht humanistisch unterrichten können. Die Forderung, die realistischen Anstalten sollten a potiori realistisch bleiben, daneben aber eine humanistische Geistesverfassung als Ideal aufstellen, und dies solle der deutsche Geist aus eigenen Mitteln bestreiten, scheint uns an einer Halbheit oder Unklarheit zu leiden. Wir wissen zwar, daß auch der Lehrplan der Realanstalten humanistische Elemente enthält, die ihm zum Teil mit dem Gymnasium gemeinsam sind, aber — und das liegt im Wesen jedes Humanismus — diese Elemente bietet der Geist des eigenen Volkstums allein auch dort nicht dar. Es kommt unseres Erachtens darauf an, inwieweit die Realschulmänner und besonders die Neuphilologen mit dem nötigen historischen und philosophischen Rüstzeug versehen und auch willig sind, die humanistischen Elemente z. B. aus Shakespeare und Molière, sowie aus den englischen und französischen Philosophen und Historikern herauszuholen, und ob sie dieser Aufgabe die nötige Zeit widmen zu sollen glauben. In der neusprachlichen Didaktik herrscht ja ein lebhafter Kampf um Reformen. Aber dieser, so lange er sich auch schon hinzieht, scheint sich doch weniger um die humanistischen Elemente in den Beziehungen der englischen und französischen Literatur zur deutschen zu drehen, als vielmehr um die Mittel und Mittelchen, die Schüler zur größeren Geläufigkeit im Sprechen und korrekter Aussprache zu bringen, z. B. Gouinsche Reihen, phonetische Umschrift. Wie sich übrigens Spranger die Herausarbeitung des deutschen humanistischen Ideals an den Realanstalten denkt, darüber erfahren wir nichts Näheres. Mehr beschäftigt er sich, wie das Thema seiner Arbeit es mit sich bringt, mit der Frage nach den modernen Aufgaben des Gymnasiums. Er kämpft hier vor allen Dingen gegen ein 'Fortspinnen des alten Traumbildes'; damit meint er die 'ästhetisch verklärende' Auffassung des Hellenentums, die Schiller und Humboldt gepredigt hätten, das 'kostümierte, schöngefärbte, unechte und unwahre' Altertum, dem der Neuhumanismus gehuldigt. Diese falsche Auffassung der Alten muß weichen, und damit, so meint er, ist das Griechentum als überwiegend ästhetischer Faktor unserer Bildung zu den Toten geworfen. Im Gegensatz dazu empfiehlt Spranger die 'historische, realistische, illusionslose, objektiv-treue' Auffassung der Hellenen, wie sie 'wirklich waren'. Diese Auffassung habe die moderne Forschung, als deren Hauptführer er gewisse anerkannte Größen der Berliner Universität nennt (S. 471), in unserer Zeit gewonnen. 'Die Philologie der klassischen Zeit (also wohl Fr. A. Wolf, G. Hermann, Böckh) baute von oben nach unten, das ist ihr Konstruktionsfehler, die Altertumswissenschaft der Gegenwart beginnt illusionslos von unten.' Als ästhetisches Bildungselement ist das Griechentum höchstens ein

Annex der deutschen klassischen Literatur[1]), und nur als Geschichtsepoche hat es einen Eigenwert; das Schwergewicht muß daher auf die historische Seite gelegt werden.

Die summarische Aburteilung über den bisherigen Unterrichtsbetrieb in den klassischen Sprachen, als habe er idealisiert, sei ausschließlich ästhetisch, gebe ein geschminktes und kostümiertes Altertum statt des echten, ist ja nicht neu. Es knüpft sich daran schon manche unerquickliche Debatte über Klassizismus und Historismus, über normative und rein geschichtliche Altertumskunde oder wie man sich sonst auszudrücken beliebt.[2])

Wir sind gewiß die letzten, welche einem kritiklosen Kult der Alten das Wort reden; auch wir wollen nur da verehren, wo wir im Innern ergriffen sind, und niemand eine Bewunderung aufdrängen, die er nicht selbst empfindet.[3])

[1]) Schwerlich hat Spranger, wenn er die ästhetische und rein historische Auffassung der antiken Literatur einander scharf entgegensetzt, ein Recht sich auf Wilamowitz für diese und gegen jene zu berufen. Wer, wie der große Berliner Philologe schon mehrfach getan hat, in begeisterten Tönen Leconte de Lisle und André Chénier, Carducci und Swinburne (freilich lauter Nicht-Deutsche!) zu preisen liebt, wer den melodischen ionischen Fluß der Rhythmen Homers mit der freundlichen, leisen Welle an der ionischen Küste vergleicht (vgl. W.s Rede: 'Das Griechentum als lebendige Kraft' in den Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Wien, 8. Heft S. 77 u. 79), den darf man nicht als Zeugen gegen die ästhetische Wertung der griechischen Dichter aufrufen.

[2]) Goldene Worte hat über diese Frage Th. Zielinski in diesen Jahrbüchern gesprochen, Worte, die ich wiederhole, weil sie nicht genug beherzigt werden: 'Es gibt ja in der deutschen Philologie gewisse Zentren, wo neben vielem Vortrefflichen auch gewisse fables convenues geprägt werden, die dann zumeist von Schülern als bequeme Schibboleths kolportiert werden. Dazu gehört auch das Ammenmärchen, als habe die Welt etwa von Goethe bis F. Curtius — Namen pflegt man nicht zu nennen — im Banne des «Klassizismus» gestanden, der sich ein griechisches Idealvolk genau bis 338 konstruiert habe; was mit 337 beginnt, sei als Hellenismus perhorresziert worden. Darauf sei die «historische Forschung» gekommen, habe das Idealvolk für immer vernichtet und allen Zeiten ihr Recht gegeben. Dagegen ist zunächst zu erinnern, daß unter «Klassizismus» die französische Poesie des XVII. Jahrh. und ihre Ausläufer verstanden werden; Lessing hat ihn bekämpft und eine Zeit inauguriert, die wir Neuhumanismus nennen.' (S. N. Jahrb. f. Päd. 1908 S. 665, wo es sich lohnt, das übrige nachzulesen.)

[3]) Auch uns ist bekannt, daß in der Bewunderung der Griechen früher oft das Maß überschritten ist und überschwängliche Ausdrücke gebraucht sind. Aber wer auch Humboldt hierin zu tadeln sich berufen glaubt, bedenke doch folgendes: 1. Finderglück und Entdeckerfreude machen empfängliche Herzen überschäumen. 2. Wer will, daß die Menschen die Seele für neugefundene Schönheiten öffnen, muß laut und vernehmlich anklopfen. 3. Nur jener damalige Enthusiasmus, der auch die Laien mit fortriß, hat die deutsche Altertumsforschung zu ihrer stolzen Höhe emporgetragen. Ohne ihn hätte sie weder eine so mächtige Resonanz noch so viele helfende Hände gefunden; dafür muß man dankbar sein. — 4. Heute ist wahrlich keine Gefahr, daß das Hellenentum überschätzt werde. — Lehrreich ist auch die Entstehung jener fables convenues, von denen Zielinski spricht. Man nahm wahr, daß die Zahl derer, die auf die aus Hellas herüberklingenden Weisen lauschten, im Schwinden war. Philologen, die es ernst nahmen mit ihrem Beruf, fragten bekümmert: Warum? Da die Ursachen nicht bei den alten Griechen liegen konnten, so suchte man sie bei ihren Verkündern; das sind für die Laien die Gymnasien; und da deren Leistungen in den alten Sprachen stetig zurückgingen (ganz naturgemäß, da die zugemessene Zeit be-

Aber zugleich halten wir es für eine Überhebung, zu sagen: Wir haben heute die schlechthin richtige, objektive Auffassung der Alten, Humboldt aber und die Seinen hatten ein durch Schönfärberei entstelltes Bild davon. Gewiß ist es leicht, an tausend Dingen nachzuweisen, daß die mächtig gewachsene Altertumswissenschaft über die Generation Fr. A. Wolfs und seiner Schüler hinausgekommen ist, daß eine ungeahnte Fülle von Tatsachenmaterial neu bekannt geworden, alte Irrtümer korrigiert und neue Seiten der Betrachtung eröffnet worden sind. Indessen, wenn unsere Wissenschaft ihr wahres Ziel, die Erfassung der antiken Menschheit mit all ihren sinnlichen und geistigen Beziehungen, vor Augen halten will, so muß sie sich bewußt bleiben, daß sie es mit zwei verschiedenen Reihen von Objekten zu tun hat: einerseits den äußeren Bedingungen und Voraussetzungen, durch die damals das Seelenleben jener Menschen bestimmt wurde, und solchen, an die jetzt seine Erkenntnis geknüpft ist, andrerseits diesem Seelenleben selbst, wie wir es nachfühlen, nacherleben wollen. Diese Objektreihen berühren und durchschlingen sich natürlich überall, und es gibt zwischen ihnen ein breites Übergangsgebiet; aber im Prinzip kann und muß man sie getrennt halten. In der Aufhellung jener äußeren Bedingungen, z. B. der geographischen und wirtschaftlichen Durchforschung geschichtlicher Schauplätze, in der Inventarisierung und Deutung der Denkmäler, Inschriften und Urkunden, in der subtilen Beobachtung des Sprachgebrauchs, in der Reinigung der Texte und vielem anderen ist eine gerade Linie zu höherer Vervollkommnung, ein unablässiges Fortschreiten, bis zur modernen Zeit sichtbar. In dieser Beziehung verhält sich die Philologie von heute zu der um 1800 wie der Mann zum Kind. Aber nicht mit den stets verbesserungsfähigen Mitteln und Methoden des rechnenden Verstandes und der exakten Wissenschaften allein suchen wir die Alten, wie etwa ein Geometer und Geologe sein Objekt immer genauer vermißt und aufklärt: wir suchen sie auch mit der ganzen Seele, der wandelbaren ätherischen, stets beweglichen, und das so empfangene Bild ist nicht im gleichen Verhältnis wie das der äußeren Beziehungen und Bedingungen einer fortgesetzten Purifizierung und Verbesserung fähig, sondern es bestimmt sich zum großen Teile auch nach dem Bewußtseinsinhalt derer, die es aufnehmen, einzelner sowie auch ganzer Epochen. 'Im Verstehen und Nachbilden wird', so sagt W. Dilthey, 'fremdes Seelenleben erfaßt, aber es ist doch nur da durch das hineingetragene Eigene'. Spranger sagt ja selbst (I 468): 'Auch unsere Interpretation bleibt an die subjektive Verfassung unseres Bewußtseins gebunden.'[1]) Eine Generation, die durch die Strömung des Mate-

ständig verkürzt wurde und wird), so hatte man schnell die Sünder. Von dort griff man zurück auf die 'Schutzheiligen des Klassizismus', und so wurden plötzlich Schiller und Hölderlin, Humboldt und Goethe vor den Richterstuhl der gestrengen 'modernen historischen Forschung' zitiert, und sie bestanden schlecht. Man glaubte noch gnädig zu sein, wenn man ihnen 'mildernde Umstände' einräumte und ihnen gestattete, 'sich zu entlasten(!)'. Dies alles zum Gaudium der Außenstehenden, die freilich von einer Verehrung, die edle Mühe kostet, sich gerne befreit sahen.

[1]) In einem lesenswerten Aufsatz über 'Psychologie und Verstehen' (Histor. Zeitschr. CIII 552 ff.) hat Spranger diesen seinen Standpunkt näher begründet: 'Ich verstehe einen

rialismus und des überwiegend naturwissenschaftlichen Denkens hindurchgegangen ist, bringt an das Altertum andere Voraussetzungen heran als das Zeitalter des Transzendentalismus. Drückende Fremdherrschaft und Sorgen um die politische Selbständigkeit des Vaterlandes haben dereinst Humboldt wie Jakobs und Passow die Herzen geöffnet für das Pathos und die Tragik des Demosthenes. Das moderne zum Teil von Ibsen beherrschte Theater mit seinem psychologischen Kleinkram und emsigen Wühlen in heiklen Problemen lenkt die Aufmerksamkeit der Zeitgenossen auch in der antiken Dichtung mehr als früher auf Psychopathisches. Nicht ohne Grund bemerken wir auch in der heutigen Geschichtschreibung über Griechen und Römer ein starkes Hervortreten des 'sozialen' Interesses.[1]) — Wohl klingt es paradox und ist spitzfindig ausgedrückt, wenn Novalis sagt: 'Die Reste des Altertums sind nur die spezifischen Reize zur Bildung der Antike'; aber richtig ist es darum doch, daß jedes Zeitalter sich die Antike bildet, die es haben kann, so oder so brauchen will, und die es verdient.[2])

Auch Spranger erkennt an, daß Humboldts Absicht auf eine unbefangene philologische Forschung gerichtet war; er weiß, daß die Kollektaneen und Vorarbeiten zu seinen sprachlichen und geschichtlichen Abhandlungen einen gewaltigen Umfang hatten und sich auch in minutiöses Detail mit erstaunlicher Gewissenhaftigkeit und größtem Scharfsinn erstreckten. Auf Grund so umfassender Einzelkenntnisse und der bis in ihre letzten Konsequenzen von ihm durchdachten entwicklungsgeschichtlichen Prinzipien konnte Humboldt bei seinem Wahrheitssinn gar nicht umhin, am griechischen Volkscharakter in seiner geschichtlichen Entfaltung auch die Nachtseiten, Mängel und Unvollkommenheiten aller Art zu erkennen. Wenn also heute auf der Höhe der Forschung stehende Gelehrte auch eine größere Menge von Einzeltatsachen dieser letzteren Art überblicken, so sollte doch nicht gesagt werden, daß Humboldt nur einen 'Aus-

Seelenvorgang nicht dadurch, daß ich zeige: Er ist aus solchen und solchen, eben noch unterscheidbaren Elementen zusammengewachsen, sondern indem ich ihn nacherlebe.' Es gibt 'ein Gesetz der schöpferischen Synthese'.

[1]) Diesen Gedanken findet man schärfer ausgeprägt und erweitert in dem 'Jahrbuch für die geistige Bewegung', von dem unten S. 577 die Rede sein wird, in einem 'Richtlinien' überschriebenen Aufsatz von Fr. Wolters (S. 133). 'Von den wirtschaftlichen Träumen einer gedrückten Klasse haben die herrschenden Klassen sich selber zu dem kindlichen Glauben verführen lassen, daß das Unglück der Welt aus wirtschaftlichen Nöten stamme, daß das Glück zu steigern sei, indem man den Überfluß sorglicher verteile . . . Eine kluge Ausdeutung des Vergangenen soll die Leitung in die Zukunft ermöglichen und ein Rückblick in die Analogien der Menschheitsgeschichte die Voraussicht sicherer machen. So sieht man auch in der Vergangenheit nur wirksam, was man in der Gegenwart allein wirksam wünscht.'

[2]) Es ist wohl überflüssig hier noch besonders an das klassische Beispiel zu erinnern, das Zielinski in seinem Buche über 'Cicero im Wandel der Jahrhunderte' aufgestellt hat. — Fr. Schlegel: 'Jeder hat noch in den Alten gefunden, was er brauchte und wünschte; vorzüglich sich selbst.' — 'Nietzsche verstand die Titanen und Giganten besser als die Olympier.' Joel, Nietzsche und die Romantiker S. 312 und 314. 288. Dieses Buch ist, wie ich sehe, schon durch O. Walzel in einer Anzeige Sprangers empfohlen worden. Kantstudium XIV 4 (1909).

schnitt von Kenntnissen' besaß, dessen Maß und Gestalt ganz 'durch subjektive Antizipationen bestimmt' war. Nicht Humboldts Forschung war einseitig orientiert und von vorgefaßten Meinungen beherrscht, nicht sein historisches Bild vom Griechentum unrichtig und schwankend, sondern er wollte von den Griechen mehr als bloß historische Belehrung über das, was im Kampf des Geistigen und Materiellen das äußere und oft kümmerliche Ergebnis war. Dies beweist erstens: Klarheit des Denkens und Wollens, und zweitens: philosophische Tiefe. Ihm steht neben der ἱστορία, die wissen will, was geschehen ist, und wie es war, auch die φιλοσοφία, welche die inneren, ewigen Grundkräfte alles Geschehens erfassen möchte, ohne deren Erforschung und Bewertung es keine Antwort auf die Frage nach dem Zwecke des Lebens, also auch dem der Erziehung, gibt. — Also: 1. Kein Zeitalter darf sich rühmen, eine im Sinne völliger Objektivität treue Auffassung des Altertums zu haben; 2. Humboldts Bild desselben verhält sich zu dem unseren nicht wie Schönheit (und zwar erträumte oder geschminkte) zur Wahrheit, sondern er suchte hinter der Wirklichkeit, deren Gebrechen auch er kannte, die treibenden Grundkräfte, die 'innere Geistesform'.[1])

Wenden wir uns nun von diesen prinzipiellen Erörterungen dem Unterricht selbst zu, so tadelt Spranger nicht bloß den aus dem Klassizismus stammenden, idealisierenden Betrieb, das alte Traumbild, an dem auch G. Röthe noch fortspinne (in seinem bekannten Berliner Vortrag: 'Humanistische und nationale Bildung'), sondern er bezweifelt auch, daß die rein historische Auffassung und Betrachtung der Klassiker in der Schule, die mit Kindern und Jünglingen rechne, bereits durchführbar sei; das sei die eigentliche Crux des Gymnasiums, und (S. 500) es sei 'bezeichnend, daß Männer wie Wilamowitz nicht daran zu glauben scheinen'.

[1]) Eine bedeutsame Stelle aus Humboldts 'Rezension von Goethes zweitem römischen Aufenthalt' (VI 2, 548), die auch Spranger zitiert: 'Wir sehen offenbar das Altertum idealischer an, als es war, und wir sollen es' usw., erhält klareres Licht durch eine Ausführung in § 5: 'Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus' (Steinthal S. 223 f.): 'Unsere moderne Bildung beruht großenteils auf dem Gegensatz, in welchem uns das klassische Altertum gegenübersteht. Es würde schwer und betrübend zu sagen sein, was von ihr zurückbleiben möchte, wenn wir uns von allem trennen sollten, was diesem Altertum angehört. Wenn wir den Zustand der Völker, die dasselbe ausmachten, in allen ihren geschichtlichen Einzelheiten erforschen, so entsprechen auch sie nicht eigentlich dem Bilde, das wir von ihnen in der Seele tragen. Was auf uns die mächtige Einwirkung ausübt, ist unsere Auffassung, die von dem Mittelpunkt ihrer größten und reinsten Bestrebungen ausgeht, mehr den Geist, als die Wirklichkeit ihrer Einrichtungen heraushebt . . . und keine nicht mit der von ihnen aufgenommenen Idee übereinstimmende Forderung an sie macht. . . . Dem auf ihren Schriften, ihren Kunstwerken und tatenreichen Bestrebungen ruhenden Geiste nach beschrieben sie, wenn auch die Wirklichkeit bei ihnen nicht überall dem entsprach, den der Menschheit in ihren freiesten Entwicklungen angewiesenen Kreis . . . und hinterließen auf diese Weise ein wie erhöhte Menschennatur idealisch wirkendes Bild.' — 'Denn, ein Abglanz göttlicher Gedanken, Reißet, teilend keines Ird'schen Los, Aus der Alltagsbilder irrem Wanken Plötzlich, still verklärt, Gestalt sich los.' ('Rom.') Ich denke: von hier führt eine Brücke zu Sprangers Anschauung (I 489), daß 'niemals die Einzelheiten, sondern immer nur das philosophisch Komprimierte zündet und zur Entladung von Energien führt'.

Mit anderen Worten: die alte Methode ist abgesungen, und eine neue kann man auf dem Gymnasium nicht singen.[1]) — So gern wir anerkennen, daß 'Knaben den Terenz anders lesen als Grotius', so entschieden müssen wir betonen, daß die ästhetische Betrachtungsweise nicht allein der Jugend und ebenso die historische nicht allein dem Alter gemäß und nützlich ist. Die Sache liegt doch vielmehr so: Jedes Denkmal geistigen Lebens, das als Bildungsstoff in Betracht kommen kann, von Homer und Herodot über Horaz und Tacitus zu Shakespeare, Racine und Goethe hin, bietet der Interpretation zwei verschiedene und doch in sich selbst eng verbundene Seiten dar; die eine, der Zeitlichkeit zugewendet, umfaßt alle örtlich, zeitlich und individuell bedingten Momente und Verhältnisse, die andere, der Ewigkeit zugekehrt, bietet Probleme und Wahrheiten, die dem innersten Wesen nach in der Menschenseele wurzeln und sich in ihr stets erneuen. Um diese zu fassen und ihre Aneignung zu ermöglichen, hat die Erklärung, soweit es nötig ist und geschehen kann, jene Momente aufzuhellen und die darin liegenden Schwierigkeiten zu beseitigen. Das geschah auch schon früher und war nicht bloß bei den alten Klassikern nötig. Darüber aber muß Klarheit herrschen, daß nicht jene in der örtlichen, zeitlichen und persönlichen Bedingtheit des Autors liegenden Momente, sondern sein Ewigkeitsgehalt der vornehmliche Gegenstand aller Geistesbildung ist.

Um uns ganz deutlich zu machen, wählen wir ein paar Beispiele; ohnehin liegt ja bei dem Streit um Klassizismus und Historismus, kanonisch oder normativ und rein geschichtlich und ähnliche Schlagworte die Gefahr gegenseitigen Mißverstehens nahe. — Neulich ist in Wien bei festlichen Anlässen von sehr bedeutenden Kennern des griechischen Altertums viel Vortreffliches zu Ehren des verstorbenen österreichischen Philologen und dereinstigen Unterrichtsministers W. v. Hartel gesagt worden. Es ist auch die Rede gewesen von dessen Demosthenischen Studien, und als deren besonderes Verdienst hervorgehoben worden, daß Hartel die Reden des Demosthenes als Staatsschriften, als Dokumente aktueller Politik betrachtet, daß er die Fragen gestellt habe: 'Welcher Antrag war denn eingebracht worden? Wie war die Geschäftsordnung?' u. ä., und daß er tief eingedrungen sei in attisches Staatsrecht und Urkundenwesen. Auch ist es ihm hoch angerechnet worden, daß er durch seine Beteiligung an

[1]) Wilamowitz hat bei Lexis: Reform d. h. Schulw., allerdings den Gedanken der Hinaufschiebung des griechischen Anfangsunterrichts von III 2 nach II 2 erwogen, aber dort in Hinblick auf die sog. 'Reformgymnasien' und mit Rücksicht auf die Ahrenssche Methode. Was aber seine Stellung zum griechischen Unterricht im ganzen anlangt, so liegen jetzt sehr wertvolle Äußerungen von ihm in dem oben (S. 570) zitierten Wiener Vortrag von 1909 vor. Wir erfahren dort freilich mit Verwunderung (S. 76), daß es irgendwo Männer zu geben scheint, die vor Kindern so komische Fragen erörtern wie die, ob 'die Griechen ein ideales Normalvolk (!)' gewesen sind oder nicht, ob es 'noch andere Kunst außer hellenischer gibt' usw.; indessen nehmen wir doch vor allem freudig Kenntnis von dem liberalen Geist und dem zuversichtlichen Glauben an die Segnungen des griechischen Jugendunterrichts, die sich S. 80 und auch an anderen Stellen kundtun. 'O, ihr Kleingläubigen! Jeder Lehrer, der lehrt, was in ihm lebendige Kraft ist, der eine Seele hat, die zu dem Ewigen emporstrebt, wird in der Seele der Knaben wieder Leben schaffen.'

der heimischen Politik die aktuellen Faktoren, die das Wirken eines Staatsmannes bestimmen, und die Schattenseiten des Parlamentarismus genau kannte. Alles dies ist sicher für einen Demostheneserklärer sehr wichtig, und wir glauben, daß auch der Staatsmann und Philologe Humboldt die hohen Verdienste Hartels, wenn er sie erlebt hätte, wohl anerkannt haben würde. Keinem Lehrer des Griechischen, der den attischen Redner behandeln will, darf die Forderung erlassen bleiben, sich mit diesen 'Demosthenischen Studien' und anderen Errungenschaften der philologischen Wissenschaft unserer Tage vertraut zu machen. Aber sollen wir nun im Besitz dieser wertvollen Ergebnisse von hier aus überlegen herabsehen auf das, was bisher den Gang des Demosthenes durch die Weltliteratur, seinen Einfluß auf englische Staatsmänner und Parlamentsredner, auf deutsche Patrioten ermöglicht hat, auf seine λεκτικὴ δεινότης, das patriotische Feuer, den glühenden Freiheitsdrang und die hohe Tragik im Leben des Mannes, dem es möglich und Pflicht schien, eine Umwandlung des Volksgeistes von der Rednerbühne herab zu bewirken, und der erfahren mußte, daß er Unmögliches erstrebte? Soll dies alles für uns als *vieux jeu* gelten? Sollen nicht vielmehr, wo es sich um bildende Wirkung der Lektüre handelt, jene zuerst genannten Erkenntnisse nur das Fundament sein, auf dem sich ein Höheres aufbaut, nämlich die Herausarbeitung der treibenden Seelenkräfte, die den Menschen, der Edles vollbringen will, zum Kampf aufstacheln gegen den Widerstand der stumpfen Welt, und die wir auch dann noch ehren müssen, wo ihnen der Erfolg versagt blieb?[1])

In einem vielgepriesenen Werke über die griechische Literatur, um ein zweites Beispiel zu nennen, finden wir die Äußerung, die heutigen Philologen möchten Platon auch gern 'im Schlafrock und in der Hoftracht' sehen. Wir wollen diesen Wunsch weder beurteilen noch sonst diskutieren, und wir verstehen durchaus, in welchen Trieben unserer Zeit er wurzelt; wir haben im Zeitalter der Momentphotographie und der 'Woche', wie es scheint, alle ein unabweisbares Bedürfnis, auch fernerstehenden geistigen Größen zutraulich und etwas neugierig zu nahen, und sind gewohnt, nicht bloß in Goethes Schlafkämmerlein und auf seine allzu menschlichen Seiten etwas indiskrete Blicke zu werfen. Auch Humboldt hatte für alles Menschliche Sinn; das hat ihm Forster für seine Zeit bescheinigt, und uns bestätigt es die Forschung; aber er hat wohl nie einen ähnlichen wie den obigen Wunsch geäußert. Wenn er über Platon oder einen anderen antiken Geisteshelden für das Publikum oder die Jugend geschrieben hätte, so wäre es seine Weise sicher nicht gewesen, sich um dessen Négligé zu kümmern, wie er es schon bei dem ihm so nahe stehenden Schiller ausdrücklich verschmäht hat.

Vor kurzem ist einmal die Ansicht ausgesprochen worden, unser Verständnis der Homerischen Poesie würde gewinnen, wenn wir uns mehr gewöhnten, die

[1]) Von dem tragischen Zug im Leben und Streben des Demosthenes spricht Hartel selbst, der übrigens ein sehr deutliches Gefühl für die Seelengröße des Mannes (der fatalen Erfolganbeterei gegenüber) durchblicken läßt. Sitzungsber. d. Kaiserl. Akad. d. Wissensch. 1877; Philol.-hist. Klasse LXXXVII 7. 64 f.

'Dichter-Rhapsoden' als 'kämpfende und ringende Menschen' zu denken, die ihre Kunst 'schulmäßig gelernt' hätten und sie 'zur Virtuosität steigerten', um Ruhm zu gewinnen 'und Geld'. Das letzte durch seine Stellung betonte Wort (*nervus rerum*) macht die realistische Auffassung, die ja Spranger dem Altertum wünscht, besonders deutlich. Wir lassen hier unerörtert, ob das Bild, das wir von den Sängern bei Homer, z. B. in der Odyssee, gewinnen, den Sinn für Gelderwerb stark hervortreten läßt, ob wir historische Zeugnisse einer allgemeinen *φιλοτιμία* und *φιλαργυρία* bei ihnen haben, und ob diese Voraussetzung für die Beurteilung der 'ewigen Lieder' von Belang ist. Die bekannte Stelle hinter der Glaukos-Diomedes-Episode (Z 234—36), an die man wohl denken könnte, wird verschieden aufgefaßt. H. Usener, dessen hochgespannter Idealismus auf die Vermengung des Edlen und Gemeinen empfindlich reagierte, hat (Altgriech. Versbau S. 16) diese drei Schlußverse als 'Verballhornung eines jüngeren frivolen Rhapsoden, dessen Zeit den naiven Hochsinn der alten Erzählung nicht mehr schmackhaft fand', 'in Abzug bringen' wollen. Andere sehen darin einen plumpen Scherz, der am Ende eines Liedes erträglich sei. Aber lassen wir einmal diese Einzelheit und fragen, wie Humboldt, der nebenbei auch ein guter Geschäftsmann war, sich zu dieser Art Realismus gestellt haben würde! — Als Goethe, der sich den 'letzten Homeriden' nannte, für seine neun Gesänge von 'Hermann und Dorothea' sich 1000 Reichstaler ('das macht zwölf Groschen für jeden Vers!') bei Vieweg ausbedungen hatte, und dieser 'das fürchterliche Geheimnis' mit 'Beklemmung' Humboldt gestand, da schrieb letzterer in guter Laune (6. Mai 1797) an seine Li nach Jena, sie solle es ja nicht der Frau Schiller, wohl aber ihm sagen und ihn ermutigen, 'seinen «Wallenstein» auch höher zu halten'. Humboldt wußte also, daß auch die Dichter Geld brauchen, der eine zum Leben, der andre zur Erhöhung des Lebens. Er wird dasselbe von den alten Griechen geglaubt haben; selbst einen Zug der *φιλοκέρδεια* hätte er, wo er ihn gefunden, menschlich verstanden. Nie aber ist er ohne Not von vornherein mit solchen Betrachtungen an die Deutung der Poesie herangetreten; nie hätte er sie in den Vordergrund gerückt. —

Warum hielt er nun wohl diese Gedanken an die Erdennähe der großen Philosophen und Dichter und an die Kümmernisse des Alltagslebens zurück? Sicherlich nicht, um sich und andere zu täuschen und ihnen ein Blendwerk zu zeigen, sondern weil es ihm auf die 'innere Geistesform' ankam, und weil er es für mühsam genug, aber auch der Mühe wert hielt, indem er sie erklärte und ins Licht setzte, auf die Menschen zu wirken und sie emporzureißen in die Region, wo allein der wahre Seelenadel gedeihen kann. Wenn wir das nicht mehr wollen, so dürfen wir fortfahren, das Allzumenschliche immer eifriger aus seinen Schlupfwinkeln hervorzuzerren und auf den Markt zu bringen, und die zu schelten, die solches Tun mit den höchsten Zwecken der Bildung nicht vereinen können.

Wir wollen nicht behaupten, daß Spranger, wenn er von realistischer Auffassung spricht, ein solches Verfahren gemeint habe. Aber die Gefahr liegt nahe, daß man die Dinge, wenn man sie in allzu vertrauliche Nähe rückt und

mit dreisten Fingern antastet, ihrer Hoheit entkleidet. Wir gedenken in diesem Zusammenhange einer Gruppe von Männern, die, unabhängig von der zünftigen Philologie sowie vom Gymnasiallehrerstand, für sich ein eigenes Verhältnis zum klassischen Altertum bewahrt oder begründet haben. Gemeint sind die Herausgeber des 'Hesperus', Leipzig, Insel-Verlag 1909, und des 'Jahrbuchs für die geistige Bewegung', Berlin, Verlag der 'Blätter für die Kunst', Otto v. Holten, 1910.[1]) Wir wollen uns hier jedes Urteils über die in ihrer Mitte schöpferisch wirkenden Kräfte, über Stefan George, H. v. Hofmannsthal, R. A. Schröder u. a., enthalten; ebensowenig gehen wir auf die ein, welche diesen Neoterikern (auf Catull weist das Motto des 'Hesperus') als ihre Pioniere gelten: Nietzsche, Wagner, Feuerbach, Hans v. Marées u. a. Wir wollen hier nur hinweisen auf eine geistige Bewegung, die uns Lehrern der Gymnasien nicht gleichgültig bleiben darf — im ganzen genommen; denn im einzelnen kann das Urteil noch nicht feststehen. Vielen wird der Husarenritt, den Kurt Hildebrandt unter der Überschrift 'Hellas und Wilamowitz (zum Ethos der Tragödie)' gegen des großen Altertumsforschers Tragikerübersetzungen und seine Auffassung griechischer Dichter unternommen hat, als eine Keckheit oder ein Frevel erscheinen.[2]) Ohne uns auf diese Frage einzulassen, verhehlen wir doch nicht, daß uns folgende Worte (S. 109) wohltuend berührt haben: 'Wo es sich um das vornehmste Erbe der Geisteskultur handelt, dürfen wir Kunst und Philosophie nicht als wertlosen Putz ansehen. Wilamowitz redet mit großer Verachtung von den Schulen. Es gehört nicht hierher, ob mit Recht. Aber ich denke an einen Lehrer, einen Enthusiasten des Wissens, der mehr von Grammatik als von Schönheit redete. Aber er verteilte mit zarten Fingern das Erbgut, sein Auge leuchtete, wenn er von Antigone sprach, und Platons Name klang in seinem Munde wie der Name eines geliebten Heiligen. Möge auf solche Gebärden acht haben, wer einem Lehrer dienen will! Andere verschleudern wahllos mit plumpen Fingern die zertrümmerten Werke, während ihr zufriedenes Lächeln sagt, «wie wir's zuletzt so herrlich weit gebracht»!'

Gern würde ich noch einige andere Punkte in Sprangers Ausführungen erörtern; so bedarf z. B. nach meiner Ansicht der Satz (I 468): 'wir halten (in der geschichtlichen Auffassung und Darstellung) direkte Werturteile fern', einer Einschränkung, während ich dem Gedanken (I 491): 'Die Höhepunkte (des geistigen Lebens im Altertum) bleiben objektiv für beide Standpunkte (Humboldts und den modernen) vielleicht dieselben' eine größere Zuversicht und Erläuterung an Beispielen gewünscht hätte. Indessen, es darf und muß hier an dem Gesagten genug sein.[3])

Wenn wir zu Sprangers Ausführungen zum Teil kritisch Stellung ge-

[1]) Auch z. B. Rud. Borchardt: 'Das Gespräch über Formen und Platons Lysis, deutsch'. Leipzig (Zeitler) 1905, gehört in diese Reihe.

[2]) Eine Probe davon erschien auch in den Grenzboten 1909.

[3]) Wir weisen hier noch einmal ausdrücklich hin auf Sprangers letzten gedankenreichen Aufsatz: 'Philosophie und Pädagogik der preußischen Reformzeit' (Histor. Zeitschr. CIV 278 ff. 1910: zum 60. Geburtstag von Max Lenz).

nommen haben, so soll doch um keinen Preis der Anschein erweckt werden, als ob wir damit seine Verdienste schmälern wollten. Im Gegenteil! Wir sehen in beiden Büchern eine bedeutende Förderung nicht nur der Humboldtforschung, sondern auch unserer Kenntnis jener ganzen großen Zeit und des deutschen Bildungswesens. Gern gestehen wir, dadurch reiche Belehrung und mannigfache Anregungen empfangen zu haben. Wenn Th. Ziegler mit der Bemerkung, das große Werk über 'Humboldt und die Humanitätsidee' sei ein Buch, 'das jedermann loben, aber niemand lesen' würde, recht behalten sollte (Gesch. der Pädagog.[3] S. 290), so wäre es ein betrübendes Zeugnis für den Standard unseres heutigen geistigen Lebens. Wir wollen nicht so pessimistisch denken, hoffen vielmehr, daß recht viele, die den Wunsch haben, in Humboldts Gedankenwelt einzudringen, besonders auch Lehrer höherer Schulen, Sprangers Bücher nicht bloß durchblättern, sondern auch (am besten mit der Feder in der Hand) kritisch durcharbeiten. Dann könnte bei uns eine tiefere und gründlichere Kenntnis Humboldts und des deutschen Idealismus gewonnen werden, von welcher auch wir mit Spranger und Leitzmann 'heilsame Wirkungen für unsere Zukunft erhoffen'. Denn 'die Persönlichkeit Wilhelm von Humboldts mit ihrer gleich warmen Begeisterung für Deutschtum und Griechentum, ihrer kräftig und selbständig ausgestalteten, doch immer innig in den Tiefen der Gefühle wurzelnden Gedankenfülle wird' . . . wir setzen hinzu: 'vielleicht' oder 'hoffentlich' . . . 'für uns Deutsche noch zu einer großen idealen Führerrolle bei einer Wiedergeburt unseres Geistes berufen sein'.[1]) Wir schließen mit den Versen, die uns beim Schreiben oft im Ohre klangen: 'Das Wahre war schon längst gefunden, Hat edle Geisterschaft verbunden, Das alte Wahre, fass' es an!'

Nachträge. Die S. 551 Anm. 1 angekündigten Proben von Dichtungen Humboldts sind inzwischen im Septemberheft der 'Deutschen Rundschau' S. 331 ff. erschienen. — Über Humboldts Stellung im Ministerium (s. S. 567) liegt jetzt auch ein einsichtiges Urteil von Leitzmann vor in der vortrefflichen Besprechung des III. Bandes des Briefwechsels mit Caroline: Euphorion 1910, S. 414. — Daß die auf S. 577 erwähnten modernen Schriftsteller vielfach auf Humboldt zurückweisen und ein feines Verständnis für ihn zeigen, darf nicht unerwähnt bleiben; man lese auch die 'Deutschen Oden' R. A. Schröders, die im Oktoberheft der 'Süddeutschen Monatshefte' soeben erschienen sind.

[1]) Quellenschriften zur neuen deutschen Literatur- und Geistesgesch., Weimar 1894, III S. IX.

DER ENTWURF EINER NEUEN PRÜFUNGSORDNUNG FÜR DIE HÖHEREN LEHRANSTALTEN BAYERNS

Von Eduard Stemplinger

Bismarck sagte im Juli 1893: 'Ich halte es für eine ungeschickte Tendenz, einen Mangel an Verständnis des deutsch-nationalen Lebens, wenn viele unserer Staatsrechtslehrer — Theoretiker, keine Praktiker — es für einen Gewinn erklären, wenn die Zahl der Kleinstaaten sich verringere, und ich bin bemüht, diesem zu widersprechen, wo ich kann.' Ebenso bedauernswert wäre es, wenn, abgesehen von den gemeinsamen Zielen, das Schulwesen der einzelnen Bundesstaaten zugunsten einer gemeinsamen Schablone aus dem allmählichen Entwicklungsgange losgerissen würde. Der Unterschied, den jüngst V. Naumann hinsichtlich des Volkscharakters im deutschen Süden und Norden so prägnant in Worte gekleidet hat, der sich auch in der politischen Gesamtauffassung immer wieder zu erkennen gibt, besteht auch im höheren Schulwesen fort, sowohl in der demokratischen Schulverfassung als auch insbesondere in der Vorbildung der Lehrer. Es liegt in der historischen Entwicklung bedingt, daß die deutschen Südstaaten gerade in schultechnischen Fragen mehr mit dem benachbarten Österreich zusammengehen als mit den Nordstaaten, und daß auch bei Neuordnungen trotz aller gegenseitigen Annäherungen in grundsätzlichen Dingen ein Abstand vorhanden bleibt. So ungemein verdienstvoll es daher ist, daß Morsch die partikularistischen Strömungen des höheren deutschen Lehramtes aufdeckte und die einzelnen dadurch mahnte, zuzusehen, wie die andern es treiben, so auffällig ist es immerhin noch, daß die Kenntnis der Gegensätzlichkeiten und Unterschiede im Schulbetrieb der beiden großen Staatengruppen ziemlich schwach ist.

Es mag deshalb reizvoll sein, den Entwurf der neuen Prüfungsordnung für das Lehramt der humanistischen und realistischen Mittelschulen Bayerns, den das Ministerium 'zur Einsichtnahme und gutachtlichen Äußerung' an die Standesvereine eben hinausgehen ließ, vom Standpunkt des vergleichenden Schulpolitikers aus einer näheren Würdigung zu unterziehen, aber den Zwecken unserer Zeitschrift entsprechend mit ausdrücklicher Beschränkung auf die historisch-philologischen Fächer.

Die letzte Prüfungsordnung für Altphilologen stammt aus dem Jahre 1895, jene für Realschulmänner (Deutsch, Geschichte, Geographie) gar erst aus dem Jahre 1905. Beide wurden vom ersten Augenblick der Geburt an von den Standesvereinen befehdet; aber erst die Errichtung der eigenen Ministerialabteilung für die humanistischen und realistischen Mittelschulen führte zu der lang gewünschten Reform. Welche Debatten und Konferenzen, welche Meinungsverschiedenheiten und grundsätzlichen Erörterungen, welche Divergenzen namentlich zwischen den Hochschullehrern und praktischen Schulmännern im obersten Schulrate den Entwurf verzögerten, manchmal sogar im Keime zu er-

sticken drohten, läßt sich aus verschiedenen Andeutungen vermuten, und der Entwurf läßt auch an manchen Stellen die Lötstellen noch erkennen, wo Kompromißschweißungen nötig waren. . . .

Zunächst ist eine grundsätzliche Äußerlichkeit beibehalten; die Prüfungen bleiben in München zentralisiert, und zwar finden sie jährlich einmal statt. Diese Eigenart teilt Bayern mit Württemberg, während in Preußen u. a. infolge der Größe des Landes Dezentralisation und Einzelverfahren üblich ist. Vor 1854 wurde auch in Bayern wie heute noch in den meisten andern Fakultäten an den einzelnen Landesuniversitäten geprüft; die vielen Klagen über die verschiedene Bewertung — man denke vergleichsweise auch an die trotz Mommsen sehr ungleichartigen Anforderungen an die Doktoranden — veranlaßte den Vater der 1854er Prüfungsordnung, Leonhard Spengel, das gemeinsame Landesexamen einzuführen. Zweifellos ist durch die Zentralisation eine gleichmäßige, unbefangene Wertung der Leistungen und ein gemeinsamer Maßstab der Anforderungen gewährleistet; die aus den drei Landesuniversitäten und Schulmännern gebildete Kommission ließ Sonderbegünstigungen schwer aufkommen. Anderseits arbeiteten vereinzelte Hochschulkreise auf Dezentralisation der Examina hin mit der Hervorhebung des pädagogischen Standpunktes, die bekannten Lehrer würden der Individualität ihrer Schüler gerechter, oder mit dem in Abgeordnetenkreisen verfangenden Grunde, dezentralisierte Prüfungen würden billiger und kürzer und bewährten sich auch bei den Juristen, Medizinern usw. In der Hauptsache dreht es sich bei diesem Streitpunkt um ein ganz anderes, um die Ausschaltung der Schulmänner als Examinatoren. Im Interesse des Standes ist es aufs wärmste zu begrüßen, daß der Entwurf bei dem bewährten Grundsatz der Landesprüfung trotz allem verharrt ist.

Ferner ist an dem bewährten System der Klassenlehrer festgehalten worden. Nur Bayern hat eine obligate Verbindung von Fächern und zwar nach nur acht Richtungen, während hierin Württemberg viel freier, Preußen noch sehr frei ist, trotzdem eine Annäherung an das Klassenlehrersystem unverkennbar ist. Nur für die realistischen Anstalten war es bisher sehr schwer möglich, eine gewisse Konzentration von Unterrichtseinheiten zu erzielen. Infolgedessen bildete man statt der bisherigen Gruppe des Lehramts für Deutsch, Geschichte und Geographie eine neue Kombination: Deutsch, Geschichte, Französisch (oder Englisch). Geographie wird überhaupt von der Verbindung mit den sprachlich-historischen Fächern losgetrennt und mit den biologischen Naturwissenschaften und der Chemie vereinigt. Dadurch wird tatsächlich der Sprachunterricht wenigstens in den unteren Klassen in eine Hand gegeben, und die pädagogisch und methodisch mißlich empfundene Zersplitterung des Fachunterrichts beseitigt. Verwunderlich ist nur, daß man dem Altphilologen neben Deutsch und Geschichte Latein und Griechisch aufbürdet, dem Neuphilologen aber nicht die zwei modernen Sprachen (wie in Württemberg) aufzulegen wagt. 'Es erklärt', heißt es in den erläuternden Bemerkungen, 'ein Teil der Neuphilologen, daß das Studium der neueren Sprachen größere Schwierigkeiten (Aufenthalt im Auslande u. a.) als das Studium der alten

Sprachen bereite, daß die Neuphilologen beim redlichsten Bemühen nicht mehr im stande seien, den Anforderungen in beiden Sprachen vollauf zu genügen, in beiden sich wissenschaftlich und praktisch auf der wünschenswerten Höhe zu halten'. In Württemberg ist aber bei derselben Fächerkombination (D. Fr. E.) noch Geschichte und Geographie (als Haupt- und Nebenfach) vereinigt. Infolgedessen ist die bisherige Verbindung von Englisch und Französisch als selbständige Gruppe beibehalten: im Vergleich zu der Gruppe der sprachlich-historischen Fächer eine sehr ungleichmäßige Kombination, die offenbar nur aus schultechnischen Gründen beibehalten wurde.

Die Prüfung selber zerfällt in zwei Abschnitte, wie bisher; aber der Inhalt der bisherigen Prüfungsteile ist wesentlich verschoben. Bisher war die Aufeinanderfolge: a) Fachprüfung, b) wissenschaftliche Abhandlung, c) zweiter Prüfungsabschnitt, d) pädagogisch-didaktischer Kurs. In Preußen und Württemberg tritt die Abhandlung an die Spitze, offenbar damit man von vornherein ersieht, ob der Kandidat sich genügend wissenschaftlich-methodische Schulung erworben hat, um die Schwelle des höheren Lehramts überschreiten zu dürfen. Also ein Ausweis des aktiven Besuches der Seminarien, der übrigens ausdrücklich gefordert wird. Die württembergische Arbeit ist weiter nichts als eine größere Seminararbeit. Daran schließt sich die neue bayrische Admissionsarbeit an, wie man diese Zulassungsprüfung nennt, ähnlich der 'Hausarbeit' anderer Staaten, der 'häuslichen Arbeit' in der Prüfungsordnung für das Lehramt an den bayrischen Lehrerbildungsanstalten, der Admission der Techniker u. a. Damit war aber auch die Beschränkung gegeben: man konnte unmöglich das Spezialexamen alter Ordnung, das eine gediegene wissenschaftliche Abhandlung, ein tatsächliches *specimen doctrinae* mit neuen wissenschaftlichen Ergebnissen oder einer neuen, wissenschaftlich begründeten Auffassung erforderte, an den Anfang des Prüfungsgeschäftes verlegen, das ohnehin als Fachprüfung eine ungemein starke Belastung des Kandidaten darstellt. Zudem waren die Prüfungskommissionen übereinstimmend der Ansicht, eine wirklich wissenschaftliche Arbeit könne nicht allen Kandidaten zugemutet werden und dürfe im Interesse der Wissenschaft nicht die unerläßliche Vorbedingung zum höheren Lehramt sein. Somit ist von der Admissionsarbeit nur eine fachwissenschaftliche Vertrautheit mit dem gewählten Arbeitsgebiete, methodische Durchführung, geordnete und korrekte Darstellung verlangt, also eine gute Seminarleistung, in der bewiesen ist, daß der Kandidat das wissenschaftliche Handwerkszeug richtig zu gebrauchen weiß und gegebenenfalls auch ein *specimen doctrinae* abzulegen versteht.

Die Prüfungsordnung von 1873 hatte die streng wissenschaftliche Arbeit eingeführt, und zwar befähigte sie (als zweite 'Spezialprüfung') zur Unterrichtserteilung in allen Klassen, während die Ablegung der ersten (Fach-)Prüfung nur für Klassen 1—6 qualifizierte. Die Prüfungsordnung von 1895 forderte von allen Kandidaten das Bestehen der zwei Prüfungsabschnitte; in der Erkenntnis aber, daß eine gediegene wissenschaftliche Abhandlung nicht von allen geleistet werden könne, anderseits auch in der gestellten Frist von sechs Monaten fast unmöglich sei, drückte man das Niveau herunter, insofern man nicht mehr

wie früher neue Ergebnisse voraussetzte, sondern sich auch mit der 'Beurteilung vorhandener Streitfragen und aufgeworfener Probleme' begnügte und, was die Hauptsache ist, auch die Note III (noch genügend, mittelmäßig) zuließ. Die Folgen dieser Neuerung äußerten sich in verschiedener Weise: Die Erleichterung der Prüfung lockte manchen Unberufenen in einen Beruf, der gerade heutzutage alles daranzusetzen hat, um den höchsten Ansprüchen zu genügen; anderseits kamen viele Prüfungsmitglieder hinsichtlich des anzulegenden Maßstabes bei der immerhin wissenschaftlich genannten Arbeit in Gewissenskonflikte; je nach der Auffassung ließen die einen nur Arbeiten zu, die tatsächlich das Prädikat 'wissenschaftlich' verdienten, andere begnügten sich mit Aufsätzen, die kaum methodische Arbeiten darstellten; die Bewertung war somit eine sehr verschiedene, und je nach der Zusammensetzung der Prüfungskommissionen entschied sich das Los der Kandidaten.

Aus diesen Wirrnissen scheint nun die neueingeführte Admissionsarbeit zu führen. Ist nun diese für genügend befunden, hat sich der Kandidat (wie bisher) der ersten (fachwissenschaftlichen) Prüfung zu unterziehen.

Als Ausweis der 'allgemeinen Bildung' hat der Kandidat einen deutschen Aufsatz über ein allgemeines Thema zu verfertigen; dabei bleibt ihm die Auswahl unter drei, verschiedenen Gebieten entnommenen, Themen freigestellt. Neu ist hierbei die Stellung von drei Themen zu beliebiger Auswahl. Auf eine Prüfung aus der Religion verzichtet Bayern auch jetzt wie Baden und Hessen: trotz Fries und Schrader nach unserer Ansicht nur ein Vorteil, zumal uns dieses propädeutisch-elementare Examen als letztes Rudiment jener Zeiten erscheint, da das höhere Lehramt noch ein Appendix der Theologie war.

Die schriftliche und die mündliche Prüfung in den einzelnen Prüfungsgegenständen gestaltet sich folgendermaßen:

In der deutschen Sprache ist in der schriftlichen Prüfung ein entwickelnder Aufsatz der deutschen Literaturgeschichte und eine Übersetzung eines mittelhochdeutschen Textes mit erläuternden Bemerkungen zu liefern. In der mündlichen Prüfung ist eine Übersicht über den Entwicklungsgang der deutschen Literatur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart und eine nähere Bekanntschaft mit den Hauptwerken der zweiten Blüteperiode nachzuweisen und eine Übersetzung und Erklärung eines mittelhochdeutschen Textes zu liefern. Im Anschluß daran sind Fragen aus der historischen deutschen Grammatik (einschließlich des Althochdeutschen) zu beantworten. Bisher war ein deutscher Aufsatz verlangt, 'dessen Bearbeitung den Stand der allgemeinen Bildung' erkennen lassen sollte. Nunmehr ist die Literaturgeschichte in den Vordergrund gerückt und zugleich die Übersetzung und Interpretation eines mittelhochdeutschen Textes der schriftlichen Prüfung hinzugefügt. In der mündlichen Prüfung war bisher nur die Übersetzung aus der mittelhochdeutschen Schullektüre (Nibelungenlied und Walther) gefordert und eine Vertrautheit des Althochdeutschen nicht vorausgesetzt. Es ist sehr erfreulich, daß im Hinblick darauf, 'welche Ansprüche die Lehrer an deutschen Schulen notwendig an ihre eigene Bildung im Deutschen zu stellen haben' (Bemerkung des preuß.

Prüfungsreglements), die Prüfung im Deutschen eine wesentliche Verschärfung erhalten hat und nicht wie anderswo Forderungen stellt, die 'noch hinter den Ansprüchen des Abiturientenexamens' zurückbleiben. Mit Recht wendet sich Wilhelm Fries gegen die Lässigkeit, mit der man selbst künftigen Fachlehrern im Deutschen schlimme Mängel hingehen läßt. Gerade den Altphilologen, denen man ja ohnehin mit Vorliebe den Vorwurf macht, sie zerfetzten 'mit täppischen Händen' die feinsten Kunstwerke deutscher Dichter, sie verdürben mit Gräzismen und Latinismen unsere Muttersprache, sie wandelten die ohnehin knappen Stunden für Deutsch in lateinische und griechische Stilstunden um, gerade ihnen kommt eine ausreichende durch eine verschärfte Prüfung nachgewiesene Vorbildung zugute, zumal das Deutsche den Mittelpunkt des ganzen Unterrichtsbetriebes bilden soll. Anderseits ist nun auch der letzte Grund zu den Eifersüchteleien der sog. Deutschphilologen (bisherige Gruppe: Deutsch, Geschichte, Geographie) beseitigt, die sich gegenüber den Altphilologen mehr oder minder ausgesprochen als überlegene Fachlehrer des Deutschen fühlten. Nun ist durch die völlige Homogenität der Prüfungsanforderungen auch die Homogenität der Deutschlehrer hergestellt zum Nutzen der Schulen und zur Festigung des Standes.

In der Geschichte wird in der schriftlichen Prüfung ein entwickelnder Aufsatz aus der deutschen und der bayerischen Geschichte gefordert. In der mündlichen Prüfung wird eine Übersicht über den Entwicklungsgang des Altertums, des Mittelalters und der Neuzeit und ihrer Kultur mit besonderer Berücksichtigung der deutschen und der bayerischen Geschichte sowie eine nähere Bekanntschaft mit einem vom Kandidaten selbst zu wählenden innerlich zusammenhängenden größeren Abschnitte verlangt.

In der Geschichte ist jetzt wiederum wie in früheren Zeiten auch ein schriftliches Examen vorgesehen. Mit Recht wird auf die Kenntnis der Entwicklungsgeschichte der Hauptnachdruck gelegt; erfreulich ist auch die besondere Betonung der Kulturgeschichte. Es ist zu hoffen, daß die Examinatoren überhaupt dem Geist der Prüfungsordnung folgend nicht wieder in die alten Fehler der Quisquilienfragen verfallen. Ihnen gilt der erläuternde Satz: 'Auch sonst ist der gedächtnismäßige Wissensstoff möglichst einzuschränken; wer ein engeres Gebiet wissenschaftlich verstanden und methodisch durchdrungen hat, kann auf dieser Grundlage auch andere Gebiete methodisch behandeln.' Diesem höchst anerkennenswerten Leitsatz entspricht es, wenn dem Kandidaten die nähere Bekanntschaft mit einem beliebigen innerlich zusammenhängenden größeren Ganzen freigestellt und — aufgetragen ist. Dadurch hofft man die Prüfung freier zu gestalten, der Individualität des einzelnen entgegenzukommen und dem öden Memorieren einen Riegel vorzuschieben. Der wissenschaftliche Betrieb des historischen Faches wird durch diese begrüßenswerte Neuerung sicherlich gefördert.

In den klassischen Sprachen ist in der schriftlichen Prüfung je eine Übersetzung aus dem Deutschen in das Griechische und aus dem Deutschen in das Lateinische, ferner je eine Übersetzung (mit erläuternden Bemerkungen)

aus einem griechischen und einem lateinischen Autor in das Deutsche zu fertigen. In der mündlichen Prüfung ist eine allgemeine Bekanntschaft mit einem (im Vergleich zur früheren Prüfungsordnung) erweiterten Kreise griechischer und lateinischer Autoren und eine nähere Bekanntschaft mit je zwei von dem Kandidaten aus jenem Kreise zu wählenden griechischen und lateinischen Dichtern und Prosaikern nachzuweisen und eine Übersetzung und eine Erklärung vorgelegter Stellen zu geben. Im Anschluß an die Prüfung aus den klassischen Autoren haben die Kandidaten eine übersichtliche Kenntnis der Hauptgebiete der Philologie und Altertumskunde zu erweisen. Dahin gehört außer den Grundzügen der Geschichte und Methodik der Altertumswissenschaft die Grammatik der antiken Sprachen auf geschichtlicher und sprachwissenschaftlicher Grundlage, die Metrik, Poetik und Rhetorik, die griechische und römische Literaturgeschichte, die Religion und Mythologie, das öffentliche und private Leben der Alten. Endlich ist der Nachweis von Kenntnissen und methodischer Ausbildung in der Archäologie (durch Erklärung von Kunstdenkmälern) zu erbringen.

Während die schriftliche Prüfung in den antiken Sprachen der früheren konform blieb — von der in Preußen u. a. geforderten Übung im Lateinsprechen ist auch jetzt wieder abgesehen —, ist die mündliche wesentlich umgestaltet worden. Bisher wurde aus der griechischen und römischen Literaturgeschichte, aus den griechischen und römischen Altertümern gesondert geprüft und die Note je zweifach in Ansatz gebracht. Jetzt ist wie in der Schulordnung von 1894 die Klassikerlektüre (Übersetzung und Interpretation) in den Mittelpunkt der altsprachlichen Prüfung gerückt; gelegentliche Fragen aus der antiken Literaturgeschichte, den Altertümern, Religion und Mythologie, der historischen Grammatik, der Metrik, Poetik, Rhetorik werden mit der Lektüre in Verbindung gebracht, ein Standpunkt, der einzig und allein den Bedürfnissen der Schule Rechnung trägt. Freilich wird die Universität mehr als bisher neben den kritischen Gesichtspunkten auch die ästhetischen und kulturhistorischen Seiten der Klassikerinterpretation pflegen müssen, kurz eine mustergültige Erklärung der Autoren wird der Hochschule zugemutet werden dürfen. Wenn so lange die Verquickung von grammatischen und stilistischen Fragen mit der Klassikerlektüre an den Gymnasien gepflegt wurde, wenn die Schüler mit Varianten gequält, mit Spezialstudien über einzelne Partikeln gefüttert wurden, wenn die Lektüre einer Stunde kaum über 10 Homerverse oder zwei Paragraphen einer Cicerorede hinauskroch, beklagenswerte Tatsachen, die uns auch nach gänzlich veränderten Verhältnissen in Romanen, Dramen und Leitartikeln immer noch vorgerückt werden, so dürfen wir nicht vergessen, daß jene Lehrer nur den Philologiebetrieb der Hochschule nachahmten, der ihnen mustergültig war. — Mit gutem Recht wird die Bekanntschaft eines größeren Kreises griechischer und lateinischer Autoren vorausgesetzt — Herodotos, Thukydides, Platon, Catullus, Sallustius, Curtius u. a. vielgelesene 'Schulautoren' sind bisher gar nicht verlangt worden —; einen Kanon von Autoren, wie ihn Württemberg aufstellt, bringt der Entwurf nicht; aber hoffentlich beschränkt man sich nicht auf die bloßen 'Schulklassiker' und Schulstellen. Wenn man die Lektüre Lessings

oder Schopenhauers oder Leconte de Lisles ins Auge faßt, so muß man sich über die mangelhafte Bekanntschaft so manches Altphilologen mit den antiken Autoren schämen. Nicht das Lesen von Schriften über die Autoren, sondern das Lesen der Autoren selbst macht den Kenner der Antike. Daß die Prüfungsordnung nun wiederum dem Kandidaten ein näheres Eindringen in das Wesen von je 2 beliebigen griechischen und lateinischen Prosaikern und Dichtern zuschiebt, ist nur zu begrüßen.

Dieser Verschiebung des Schwerpunkts auf die Klassikerlektüre entspricht die Bewertung. Bisher wurde die Übersetzung in das Lateinische 5fach, die andern Versionen je 4fach in Ansatz gebracht; diese werden nun samt und sonders niedriger eingeschätzt; dagegen erfährt die Autoreninterpretation eine höhere Bewertung. Bayern vollendet hiermit die Schwenkung, die es schon in der Schulordnung von 1894 gemacht hatte: die grammatische Unterweisung soll nur die Prämisse sein für die fruchtbare Lektüre der Autoren; die Stilistik um ihrer selbst willen hat abgewirtschaftet.

Eine Neuerung ist schließlich noch die Verlegung des Examens aus der Archäologie in die 1. Fachprüfung, entsprechend dem Wunsche von Fachvertretern. Steht Bayern ohnehin, dank den Bemühungen Brunns, einzig da in der eingehenden Prüfung aus der Archäologie, so ist diese Verlegung aus verschiedenen Gründen dankenswert.

Zweifellos erfordert die Bewältigung so umfangreicher Anforderungen nicht bloß ein anhaltendes, ernstes Studium, sondern auch nicht geringe spezielle Befähigung, und es ließe sich angesichts der Fächerfülle eine Zweiteilung der 1. Prüfung in Erwägung ziehen. Mit Recht hat man meines Erachtens den empfohlenen Schritt, auf Grund der Absolutorialnoten den Zugang zu den Lehramtsprüfungen zu verwehren, nicht getan; an der Mittelschule wirken manche Imponderabilien mit, die Leistungen auch begabter Schüler niederzuhalten oder wenigstens nicht zu steigern; die Lehrerindividualitäten, die verschiedenen Grundsätze bei der Notenbewertung, soziale und körperliche Verhältnisse spielen oft entscheidend herein; vor allem straft das Ergebnis der Lehramtsprüfungen selbst die Absolutorialnoten nicht selten Lügen. Mit vollem Recht trägt der Entwurf dem freien Spiel der Kräfte auf der Hochschule Rechnung und verschärft die Zulassungsbedingungen.

Wie die Admissionsarbeit, wie der deutsche Aufsatz zum Ausweis der Allgemeinbildung ist auch der 2. Prüfungsabschnitt, die praktische Prüfung für alle Lehrgruppen gleichheitlich. Bisher erforderte die 2. Prüfung bei den Altphilologen neben der wissenschaftlichen Abhandlung Beweise der Pädagogikstudien, Kenntnisse aus der Philosophie und Archäologie. Nunmehr verbleiben der praktischen Prüfung nur noch Pädagogik und Philosophie. Vorbildlich hierfür war Württemberg, dessen praktische Prüfung auch von norddeutscher Seite wärmstens befürwortet ward. Zweifellos kommt das Interesse und Verständnis der Kandidaten für pädagogische Theorien und methodische Unterrichtsfragen erst zu voller Entfaltung, wenn sie mit Schülern gearbeitet,

an den eigenen Fehlern gelernt, die Schwierigkeit des Unterrichtens miterlebt haben. Bis vor nicht allzulanger Zeit schien die Pädagogik eine Domäne der Volksschullehrerkreise zu sein, und der Mangel einer pädagogisch-didaktischen Vorbildung unsererseits wurde dazu benützt, unsere didaktischen Fähigkeiten offen und heimlich in Zweifel zu ziehen. Kam noch dazu, daß von Hochschulseiten die 'Pädagogik' überhaupt als 'Wissenschaft' perhorresziert ward, daß man anfangs der seminaristischen Vorbildung der Kandidaten wenig Interesse entgegenbrachte — die einschlägigen Thesen des Professors Fleischmann-Hof fanden noch auf der Generalversammlung der bayrischen Gymnasiallehrer 1888 keine Mehrheit —, daß namentlich die häufig sehr zweifelhaften Experimente von Ermüdungsmessungen u. dgl. leisen und lauten Spott hervorriefen, so erklärt sich, daß die Erkenntnis von der Notwendigkeit einer praktisch-didaktischen Durchbildung der künftigen Lehrer sich nur allmählich durchrang. In einer Zeit, die wie noch selten an Unterrichts- und Erziehungsfragen so regen Anteil nimmt, die neben erfreulichen Reformplänen auch einen Wust von ungegorenen und undurchführbaren pädagogischen Umsturzideen zutage fördert, die mit der schärfsten Kritik verfehlter Lehrweisen nicht zurückhält, ist es doppelt nötig, daß die Technik des Unterrichtens dem Kandidaten von Anfang an geläufig wird, wie die praktischen Handgriffe dem jungen Arzt, Richter, Verwaltungsbeamten, Techniker usw., daß die pädagogische Durchbildung den Lehrer befähigt, zu den drängenden Fragen der Zeit mit ihren mannigfach erhöhten Erziehungszielen entschieden Stellung zu nehmen. Und so wird denn im 2. Prüfungsabschnitt eine pädagogische oder methodisch-didaktische häusliche Arbeit gefordert; hiezu kommt je eine Lehrprobe aus den drei Prüfungsgegenständen, ferner eine mündliche Prüfung aus der Pädagogik, insbesondere der Mittelschulpädagogik und ihrer Geschichte. Dabei hat der Kandidat eingehendere, aus eigener Lektüre geschöpfte Bekanntschaft mit den pädagogischen Theorien und dem Bildungswesen einer von ihm selbst gewählten Epoche der neueren Zeit nachzuweisen. Endlich hat sich der Kandidat einer mündlichen Prüfung aus der Philosophie zu unterziehen, in der er den Nachweis der Kenntnis der wichtigsten logischen Gesetze — m. E. eine überflüssige Forderung —, der wichtigsten Tatsachen der empirischen Psychologie sowie eine Übersicht über den Entwicklungsgang der Geschichte der Philosophie zu erbringen hat.

Bisher waren nur Beweise der Studien über Pädagogik und deren Geschichte gefordert. Mit Recht wird nun ein Teil des pädagogischen Vorbereitungskurses in die Prüfung verlegt, was dem Kandidaten nach einer tüchtigen Schulung keine besonderen Schwierigkeiten bereiten darf: eine pädagogische oder methodisch-didaktische Hausarbeit und entsprechende Lehrproben. Freilich erhebt W. Fries gegen diese Art von Prüfung den naheliegenden Einwurf, der Seminarleiter habe auf Grund seiner langen und eingehenden Beobachtung unzweifelhaft ein sichereres Urteil als irgendeine Prüfungskommission, welche, mag sie auch noch so einsichtig zusammengesetzt und durch Berichte oder schriftliche Probeleistungen mit den erwünschten Unterlagen versehen sein, doch wesentlich durch den augenblicklichen Eindruck mit bestimmt werde; aber dieser Einwurf trifft

jede zentralisierte Prüfung. Andrerseits darf aber nicht übersehen werden, daß gerade die zentralisierte Prüfung durch die größere Zahl der Konkurrenten der relativen Wertschätzung einen feineren Maßstab in die Hand gibt und die Seminarleitungen zu einem straffen Zielbewußtsein zwingt. Daß man auch hiebei die nähere Bekanntschaft mit einem beliebigen Ausschnitt der pädagogischen Entwicklung fordert, entspricht dem ganzen Aufbau der Prüfungsordnung. Nur die Lehrproben erscheinen als überflüssiger Ballast.

Über die Notwendigkeit einer philosophischen Vorbildung der Lehrer wird es ohnehin keinen Zweifel geben. Mit Recht hebt das Zirkular des Hannoveranischen Schulkollegiums von 1840 hervor: 'Wohl soll ein jeder Mann, der ein geistiger Bildner anderer sein will, über die Natur des menschlichen Wesens, über den Entwicklungsgang menschlicher Fähigkeiten und Kräfte, über die Gesetze des Denkens und der übrigen geistigen Funktionen, über die Aufgaben der sittlichen Welt, . . und zuletzt noch über die Resultate der höchsten Forschungen der Vernunft bis zu den Grenzen ihrer Erkenntnis des Ewigen Studien gemacht, er soll diesen Gegenständen ein ernstes und zusammenhängendes Nachdenken gewidmet haben.' — Bisher hatten die Kandidaten nur Kenntnisse in der Geschichte der antiken Philosophie aufzuweisen. Mit Recht übernimmt die neue Ordnung die Forderungen des preußischen Reglements von 1887.

Eine Reihe von einschneidenden Neuerungen, viele Verbesserungen, weist diese neue Prüfungsordnung auf, die der Schule künftighin in strenger Arbeit geschulte und nur geistig befähigte Lehrer zuführen wird. Aber auch dem Lehrerstande selbst wird ein unablässig ausgesprochener Wunsch erfüllt: die völlige Einheitlichkeit. Hatte schon die Prüfungsordnung von 1873 Lehrer 1. und 2. Klasse geschaffen mit der Lehrberechtigung in den Klassen 1—6 und 1—9, so zeugte das Reglement von 1895 gar 3 Befähigungsstufen. Die klassischen Philologen mit den Noten I und II (in beiden Prüfungsabschnitten) sind für alle 9 Klassen, mit den Noten II und III für die Klassen 1—6, mit den Noten III und III nur für die Klassen 1—4 zum Unterricht qualifiziert. Dieses unselige Dreiklassensystem, das nach den Bemerkungen des ministeriellen Entwurfes selbst so große 'Nachteile für die Schule, die Unterrichtsverwaltung und den Lehrerstand gebracht hat', hat dem bayrischen Gymnasiallehrerstand in kurzer Zeit schwere Wunden geschlagen. So standen in den Jahren 1896—1904 den 250 Vollbefähigten 208 Teilbefähigte gegenüber; 1905—1909 gab es 186 Kandidaten des 1. Examens mit Note I und II und 178 mit Note III. Durch das neue Beamtengesetz ist den sogenannten Doppeldreiern das weitere Avancement vom Gymnasiallehrer zum Professor völlig abgeschnitten, und die Not der Zeit, d. h. die Kandidatenüberfülle, zwang die Unterrichtsverwaltung, mit Doppeldreiern Qualifizierte von der Aufnahme in den Staatsdienst überhaupt auszuschließen. — Freuen wir uns von ganzer Seele, daß die verwünschte Drei- und Zweistufigkeit der höheren Lehrer wie in Preußen und anderswo endgültig beseitigt wird, die dem um ein Plätzchen an der Sonne ringenden bayrischen Lehrstand soviele trübe Stunden, dem Gymnasiallehrervereine so viel Verdruß und Störungen bereitet hat! Und

wie einfach war die Lösung! An Stelle des bisherigen 4teiligen Notensystems ist wieder auf die alte Fünfnotenskala zurückgegangen, und nur Note I, II und III befähigen zur Unterrichtserteilung, wobei der 1. Prüfungsabschnitt etwa doppelt so hoch wie der 2. bewertet wird.

Ein Novum in ganz Deutschland ist nun der Appendix einer besonderen oder Spezialprüfung. Die neue Schulordnung geht von dem richtigen Grundsatz aus, eine wirklich wissenschaftliche Abhandlung könne bei den verschiedenen Individualitäten nicht von allen Kandidaten gefordert werden; sie sei ein Privilegium einer Elite. Die Bestimmung lautet:

Das Thema der bei der besonderen oder Spezialprüfung einzureichenden Abhandlung kann vom Kandidaten nach freiem Ermessen aus der deutschen Philologie oder aus der Geschichte (einschließlich der Bildungs- und der Kulturgeschichte) oder aus der klassischen Philologie (einschließlich der patristischen und der byzantinischen Literatur) und der vergleichenden Sprachwissenschaft gewählt werden. Die Abhandlung soll aber eine wissenschaftliche Leistung sein und daher nicht bloß nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Methode durchgeführt werden, sondern auch zu einem neuen Ergebnis oder zu einer neuen, wissenschaftlich begründeten Auffassung führen. Das Colloquium erstreckt sich nicht bloß auf die wissenschaftliche Arbeit, sondern auch auf die wissenschaftlichen Probleme und die Quellen und Hilfsmittel des Zeitraumes oder größeren Arbeitsgebietes, denen das Thema der Abhandlung entnommen ist.

Das ist die Spezialprüfung der 1873er Ordnung, die Christ eingeführt hatte; 'in der Blütezeit des alten Spezialexamens stand das Ansehen des bayrischen Gymnasiallehrerstandes am höchsten', liest man in der erläuternden ministeriellen Erklärung. Mit Recht; ein Blick in die Gymnasialprogramme jener Zeit kann einen Begriff geben von der starken wissenschaftlichen Tätigkeit jener Tage. Aber die häufigen Erkrankungen und Todesfälle in verhältnismäßig jungen Jahren, die zunehmenden nervösen Leiden aller Art gerade jener Lehrergeneration, die neben einer aufreibenden Arbeitslast in kleinen, von Bibliothekzentren entfernten Orten auch noch eine wissenschaftliche Arbeit mit neuen Ergebnissen fertigzustellen und die nicht geringe Vorbereitung für das Colloquium in dem Spezialgebiet, in Philosophie und Archäologie zu bewältigen hatte, ließen die Modifikationen der 1895er Prüfungsordnung rätlich erscheinen. Aber dabei ging eben der Vorzug, den Bayern bis dahin in der mehr wie in den andern deutschen Staaten betonten Berücksichtigung des wissenschaftlichen Charakters der Lehrerbildung besaß, zum großen Teil verloren, und es bestand die Gefahr, daß die wissenschaftliche Tätigkeit der Mittelschullehrer zurückgehen möchte. Denn wenn auch in allzuweitgehender Überschätzung der Methodik und Pädagogik sich die Stimmen mehrten, die eine wissenschaftliche Beschäftigung des Lehrers neben seiner Amtsführung wenn nicht für schädlich, so doch für unnötig erklärten, so sind wir doch in der Mehrzahl wieder zu dem Worte Paulsens zurückgekehrt: 'Es gibt nichts, was die Widerstandskraft gegen die niederziehenden Momente, die ja keinem Berufe fremd sind, mehr stärkt

als ein fortdauerndes Interesse für die Wissenschaft', das sich aktiv und passiv bekunden kann. Um so begrüßenswerter ist es, daß die Schulleitung dem Rufe des Standes nach Hebung des Niveaus der wissenschaftlichen Abhandlung stattgegeben hat. Es erhob sich nur die schwierige Frage: in welchen Zeitpunkt ist diese Spezialprüfung zu verlegen? Die Lösung lag in der ursprünglichen Stellung des 2. Examens nach der Ordnung von 1873: nach der Hauptprüfung, durchschnittlich innerhalb 6 Jahren, also in der Regel neben der Amtstätigkeit. Dem Wesen einer wissenschaftlichen Arbeit entspricht es nun, daß die Wahl des Themas freigestellt ist — auch die bisherige Bereitstellung von Themen durch das Staatsministerium unterbleibt — und nur mehr 2 Noten, I und II, zur Anwendung kommen.

Und welches soll der Zweck dieser Spezialprüfung sein? Derselbe wie bei dem früheren alter Ordnung, nur in ausgedehnterem Sinne. Die künftige Schulordnung, deren Entwurf ebenfalls dem Abschluß nahe ist, soll den Einschnitt und Unterschied zwischen der Klassengruppe 1—6 und 7—9 besonders herausheben, die 3 oberen Klassen 9klassiger Anstalten ausdrücklich zu einer Übergangsstufe für die Hochschulen ausbauen, und für diesen Zweck soll mittels des Spezialexamens eine Auslese von Lehrern mit gesteigerter wissenschaftlicher Leistungsfähigkeit geschaffen werden. Dementsprechend sagt eine weitere Bestimmung: 'Die Kandidaten, welche die besondere oder Spezialprüfung bestanden haben, sind, vorbehaltlich der Qualifikation in der Praxis, vorzugsweise geeignet zur unterrichtlichen Verwendung in den oberen Klassen einer 9klassigen Anstalt, insbesondere in den Unterrichtsgegenständen, aus denen sie die 2. (Spezial-) Prüfung abgelegt haben.' Damit wird auch das in den oberen Klassen ohnehin durchbrochene Prinzip des Klassenlehrers zugunsten eines gemäßigten Fachlehrersystems aufgehoben. 'Es wird', heißt es, 'für die Dauer nicht möglich sein, neben dem Fortschritte der Philologie zugleich den der Geschichtswissenschaft und der Germanistik in dem auf der Oberstufe erforderlichen Maße zu verfolgen.' Mit Genugtuung ist aus diesem Gedankengang zu ersehen, daß die Schulleitung den berechtigten Forderungen der Gegenwart entgegenkommt und vor allem sich der Erkenntnis nicht verschließt, daß der Grundsatz des Klassenlehrersystems, so wohltätig und trefflich es in den Unterstufen sich bewährt, auf der Oberstufe seine natürlichen Grenzen findet.

Freilich liegt der Einwurf nahe, durch die Einführung dieser sogenannten Ergänzungsprüfung werde die sonst glücklich erreichte Einheitlichkeit des Standes wiederum gestört, eine Art Lehrer 1. und 2. Ordnung geschaffen. Die Erläuterungen suchen diesem Einwurfe mit der Parallele zu begegnen, eine Spaltung des Lehrerkollegiums sei ebensowenig zu besorgen wie etwa von dem fakultativen Besuche der Kriegsakademie eine Spaltung des Offizierskorps entstehe. In der Tat liegt auch eine Spaltung des Lehrerstandes an sich nicht vor. Andrerseits gibt diese Neueinrichtung den Hebel ab, die 'Speziallehrer' der 3 oberen Klassen sozial und finanziell zu heben. Bei der Beratung des jüngsten Beamtengesetzes spielte gerade die Unterrichtsbewertung der 3 oberen Klassen eine wichtige Rolle, der Gymnasiallehrerverein setzt alles daran, eine

Zwischenstufe zwischen Konrektoren = Rektoren und Professoren durchzusetzen, da nur etwa 14% der Professoren über diese Stufe hinauskommen, und begründete diese Forderung mit einer wohlmotivierten Darlegung der besonderen Dienstaufgabe der Lehrer der oberen Klassen. Die Staatsregierung trat aber, wie Finanzminister von Pfaff in der Kammer der Reichsräte erklärte, diesen Anregungen bei der Beratung der Gehaltsordnung grundsätzlich und mit Erfolg entgegen. Nichts kann nun den Leugnern jener besonderen Dienstaufgabe mit größerem Nachdruck entgegengestellt werden als die Erläuterungen, die der ministerielle Prüfungsentwurf zur Begründung des neuen Spezialexamens bringt. Wird der Entwurf in diesem letzten Punkte definitiv, so muß wohl oder übel die Staatsregierung die sich ergebenden Folgerungen hinsichtlich der Höherstellung der in den oberen Klassen wirkenden Lehrerauslese ziehen, früher oder später, und Sache der Standesvereine wird es sein, diese Forderung bis zur Erfüllung zu wiederholen.

Leider enthält der Entwurf gar keine Andeutung über die Zusammensetzung und den Vorsitz der Prüfungskommissionen. Bekanntlich sind fast überall die Kommissionen aus Hochschullehrern und Schulmännern zusammengesetzt, wie auch bisher in Bayern. Es besteht keine Veranlassung, an eine Änderung dieser bewährten Mischung zu denken und zu befürchten, daß man dem Lehrerstande ein mühsam errungenes Recht ohne zwingende Gründe entwindet. Nur hinsichtlich des Vorsitzes nahm bisher Bayern eine Ausnahmestellung ein, insofern ihn immer ein Mitglied des Kultusministeriums führte, d. h. ein Jurist. Nachdem aber seit 1908 Fachleute in die neue Ministerialabteilung eingetreten sind, ist anzunehmen, daß ihnen auch der Vorsitz der Lehramtsprüfungen übertragen wird. An ihnen wird es liegen für eine dem Geiste der Prüfungsordnung entsprechende Examenweise strengstens zu sorgen.

Der Entwurf der neuen Prüfungsordnung zeugt von gründlicher Prüfung der seit Jahren nicht verstummenden Anregungen, von liebevoller Berücksichtigung der Schule und der Standesinteressen, von klarer Erkenntnis der Mängel und Gebrechen der früheren Prüfungsordnungen, von praktischem Blick für die berechtigten Forderungen der neuen Zeit. Er ist konservativ in der Erhaltung und Fortentwicklung des bestehenden Guten, radikal in der Ausscheidung von Schädlichem und Unpraktischem; er ist aufgebaut auf einem tiefdurchdachten, logisch entwickelten Einheitsprinzip, das zum erstenmal den ganzen Lehrkörper der bayrischen Mittelschulen in einem homogenen Prüfungssystem zusammenfaßt; er stellt an die junge Generation, die sich dem höheren Lehrerstande zu widmen Kraft und Begeisterung fühlt, wesentlich erhöhte Ansprüche, um nach Möglichkeit von einem Berufe Unberufene fernzuhalten, der diese neben dem des Priesters und Arztes am wenigsten vertragen kann. Er richtet aber auch an die Hochschulen stillschweigend die Mahnung, die Minister von Goßler (1889) in die Worte faßte, 'nicht die Züchtung von Gelehrten, sondern die Heranbildung praktischer Lehrer sei die Aufgabe des philologischen Unterrichts.' — Man wird vielleicht in Einzelheiten dies und jenes noch verbesserungsfähig finden können, der Grundriß dieses neuen Baues ist zweifellos gelungen.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

MELANCHTHON ÜBER POETIK

In dem Sammelbändchen VI. VIII. 56 der Zwickauer Ratsschulbibliothek ist ein Exemplar des im Juni 1531 bei Friedrich Peypus in Nürnberg erschienenen Drucks: 'Marci Hieronymi Vidae Cremonensis poetae clarissimi De Arte Poetica Libri III nuper in usum studiosorum in lucem aediti' enthalten. Auf der Titelrückseite ist eine Äußerung Melanchthons eingetragen. Die Überschrift ist bis auf einige Reste vom Buchbinder weggeschnitten, läßt sich aber noch ergänzen: 'Commendatio poetices.' Melanchthon empfiehlt das Studium der Poetik (= Prosodie), weil nur dadurch das Gefühl für das Gewicht der Wörter und die Bedeutung der Tropen, für Rhythmus und Stil erweckt werde und bei Vernachlässigung der Poetik Schmuck und Glanz der Rede schwinden und Verlotterung im schriftlichen und mündlichen Ausdruck einreißen würde. Ähnliche Gedanken begegnen uns in Melanchthons Vorrede zu des Jakob Micyllus De re metrica libri tres, Frankfurt a. M. 1539.[1]) Unser kleines Stück zeigt wieder einmal, wie fein und geistvoll Melanchthon immer ist, auch in solchen flüchtig hingeworfenen Eintragungen.

Ludes et uersiculos et solutam orationem. uideo enim putidiuscule dicere, quotquot poëticen non attigerunt, planeque humi repere nec uerborum pondus aut ullam figurarum uim tenere. Iam cum asperas confragosasque compositiones multo sit facilimum in uersibus deprehendere, fit, ut, qui carmen condunt, de solutae orationis numeris rectius iudicent. Et haud scio an de literis omnibus actum sit, ubi poetice fastidiri ceperit. Fit enim, ut ornatus splendorque uerborum nullo in precio sit, minore cura scribatur, oscitatius legantur omnia, rerum inquirendarum studium frigeat. Quare et Romanis temporibus poeticae contemptum incredibilis inscitia rerum omnium infantiaque secuta est. Nec uideo ego conseruari posse, quicquid illud est elegantiae, quod hoc saeculo refloruit, nisi exercendo stylo carmen iuuentus meditetur. Philippus Melanchthon.

Otto Clemen.

[1]) Corpus reformatorum III Nr. 1836. — Hartfelder, Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae, Berlin 1889, S. 279. — Classen, Jacob Micyllus, Frankfurt a. M. 1859, S. 157 f.

Der Gesundheitskatechismus Dr. Bernhard Christoph Fausts. Ein Beitrag zur Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland um die Wende des XVIII. und XIX. Jahrh. Von Karl Roller. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1909. VIII, 204 S. 8°. Geheftet 3 Mk.

Bei der lebhaften Teilnahme, die neuerdings der Schulhygiene und der Belehrung der Jugend über Fragen der Gesundheitslehre und damit verwandter Dinge entgegengebracht wird, ist es nötig, sich auch darüber klar zu werden, was und wie man früher über solche Dinge gedacht und geschrieben hat. Da macht nun gerade zur rechten Zeit der Verfasser auf einen Gesundheitskatechismus aufmerksam, der zuerst 1792 und dann noch wiederholt erschienen, in fremde Sprachen übersetzt und viel gebraucht worden ist. Dies Büchlein, das seinerzeit von seiten der Mediziner ziemlich absprechend, seitens der Pädagogen anerkennend beurteilt wurde, ist von dem hessischen Arzte Dr. Bernhard Christoph Faust (1755—1842), einem der ersten Impfärzte in Deutschland, verfaßt worden. Es verdient auch heute noch, trotz mancher veralteten Anschauungen und obgleich nicht alles, was darin steht, sich

für die Behandlung in der Schule eignet, Beachtung, denn es liegt hier ein wirklicher Versuch, wie man der Jugend Kenntnisse über gesundheitliche Dinge beibringen kann, vor, und so ist es dem Herausgeber nur zu danken, daß er das Büchlein der Vergessenheit entzogen und mit erläuternden Zusätzen herausgegeben hat.

Paul Stötzner.

Hermann Hamelmanns geschichtliche Werke. Kritisch neu herausgegeben von (†) Heinrich Dettmer. Band I: Schriften zur niedersächsisch-westfälischen Gelehrtengeschichte. Heft 2 und 3. Münster i. W., Aschendorffsche Buchhandlung 1905 und 1908. VI, 112 und XI, 388 S. 8°.

Heinrich Detmer hat von der von ihm mit großer Sorgfalt vorbereiteten Ausgabe der Werke des westfälischen Schriftstellers H. Hamelmann (1525—1595) leider nur das erste Heft selbst herausgeben können (vgl. Neue Jahrb. 1903, S. 536); er ist 1905 gestorben, als er mit den Vorbereitungen für die Ausgabe des 2. und 3. Heftes beschäftigt war. Mit Benutzung dieser Vorarbeiten hat Karl Hosius das 2. Heft hergestellt, das die Oratio de Rodolpho Langio († 1519) und die Narratio de vita, studiis, itineribus, scriptis et laboribus Hermanni Buschii († 1534) enthält, also von den beiden größten Humanisten handelt, die Westfalen hervorgebracht hat. Das 3. Heft, das Hamelmanns größte und für die westfälische Gelehrtengeschichte überaus wichtige Schrift 'Illustrium Westphaliae virorum libri sex' enthält, hat in Kl. Löffler einen ebenso sachkundigen wie gewissenhaften Bearbeiter gefunden.

Paul Stötzner.

PA
3
N664
Bd.26

Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Litteratur und für Pädagogik

PLEASE DO NOT REMOVE
CARDS OR SLIPS FROM THIS POCKET

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY